LINGUE E LETTERATURE CAROCCI / 76

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
nella sezione “PressonLine”

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
http://www.carocci.it

Libri libroni libracci

Leggere a scuola senza annoiarsi

Coordinamento editoriale di Raimonda M. Morani

Carocci editore

1ª edizione, maggio 2007
© copyright 2007 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: studiograficoagostini, Roma

Finito di stampare nel maggio 2007
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-4326-2

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

1. **Introduzione** 9
di *Raimonda M. Morani*

Parte prima
Narrazione passe-partout

2. **La lettura come pratica sociale** 17
di *Clotilde Pontecorvo*

3. **La funzione formativa della narrazione** 23
di *Franco Cambi*

4. **Tutti i sensi del leggere** 31
di *Alberto Alberti*

5. **Editoria italiana per ragazzi. Le nuove tendenze dopo Harry Potter** 49
di *Ermanno Detti*

Parte seconda
Raccontare con le immagini

6. **Lettura e letteratura per l'infanzia** 61
di *Gianna Marrone*

7. **L'albo illustrato tra figure e parole** 75
di *Silvana Sola*

8. **Il testo e le immagini. Il processo di lettura** 83
di *Roberta Cardarello*

9. **Apprendisti lettori. Leggere con i più piccoli** 111
di *Patrizia Giordano*

Parte terza
Ma Gianni Rodari piace ancora?

10. **Ridere con Rodari. Comico rodariano e tradizione popolare** 123
di *Francesca Califano*

11. **Rodari: una difficile eredità** 147
di *Carla Ida Salviati*

Parte quarta
Alla ricerca di un canone
per la letteratura per ragazzi

12. **Letture canoniche e non canoniche. Pregi e difetti dell'ammirazione obbligatoria** 163
di *Guido Armellini*

13. **Classici e libri di qualità. Il caso Harry Potter, libro talismano** 179
di *Raimonda M. Morani*

Parte quinta
Libri di successo. Avvertenze per l'uso

14. ***Il piccolo principe* non è un libro per bambini** 189
di *Ornella Martini*

15. **Gli scalini del leggere** 201
di *Enrica Ricciardi*

16. **La biblioteca di Shahrazad. Uno sguardo interculturale sulle *Mille e una notte*** 213
di *Vinicio Ongini*

17. **I classici e gli irrinunciabili. Il mondo della scuola segnala dodici autori per ragazzi** 221
di *Raimonda M. Morani*

C’è motivo di credere che soltanto coloro per cui la lettura sia stata provvista sin dall’infanzia di qualità visionarie e di un qualche significato magico diventino letterati.

Bruno Bettelheim, *Imparare a leggere*

Giù le mani dalle poesie che abbiamo scritto! Non vogliamo essere studiati, ma anzitutto letti. Con piacere, sofferenza, curiosità e passione!

Hans Magnus Enzensberger, Alfonso Berardinelli,
Che noia la poesia. Pronto soccorso per lettori stressati

I
Introduzione
di *Raimonda M. Morani*

> Perché la Comunicazione ha preso il posto della Letteratura? Perché il linguaggio povero e univoco ha vinto sul linguaggio ricco e plurivoco?
>
> Paola Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*

1.1
Prevalenza dell'educazione linguistica su quella letteraria[1]

Il potere evocativo e di modellizzazione della lettura sembra svanire nelle aule scolastiche, dove la letteratura viene spesso percepita come un "oggetto" debole e impolverato, ingabbiato dagli strumenti critici[2].

Nelle università si cerca di rivitalizzarla valorizzandone la dimensione interdisciplinare e interculturale, potenziando le letterature straniere, lo studio del Novecento e degli autori contemporanei. Nella scuola, sostiene Ferroni,

> in molti paesi occidentali lo studio della letteratura […] è stato ridimensionato e ridotto ai minimi termini; e dove esso continua ad essere comunque imposto dai programmi ufficiali, come da noi, si è impoverito *de facto*, evaporando spesso nell'indifferenza e scontrandosi con l'ostilità dei ragazzi, con la schematicità delle formule manualistiche, con l'aridità di certi esercizi strutturali e interpretativi[3].

Ai problemi elencati da Ferroni va aggiunta anche la prevalenza dell'educazione linguistica su quella letteraria, questione ripetutamente sottolineata da alcuni italianisti preoccupati del destino della letteratura a scuola.

«Negli ultimi decenni […] alla prima [la linguistica] si è data un'attenzione amplissima sia teorica sia di sperimenta-

zione pratica e innovazione educativa, con sforzi e progetti che non trovano corrispondenza nella scarsa attenzione che si è invece data ai problemi dell'educazione letteraria»[4], sottolinea Ceserani, mettendo a fuoco un problema relativo a tutti gli ordini di scuola. Anche per quanto riguarda la scuola dell'infanzia: elementare e media, infatti, vengono fornite delle *Indicazioni nazionali*, in cui prevalgono suggerimenti di natura linguistico-pedagogica e metodologica. Quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere), i vari tipi testuali, un paragrafo per grammatica, sintassi e analisi logica (per la scuola media), vaghe informazioni sulla fruizione di poesia (per le elementari). L'educazione letteraria viene data per scontata, proprio oggi che i *cultural studies* sferrano un potente attacco.

Negli ultimi vent'anni le proposte dell'editoria per ragazzi si sono moltiplicate ma l'attenzione alla letteratura è in calo[5]. La scarsa attenzione degli insegnanti ai libri per ragazzi sembra autorizzata dal ministero, poiché nell'attuale situazione dei concorsi «è codificato ufficialmente che si può fare i maestri senza aver letto neppure un paio di libri per bambini»[6].

Ciò ha legittimato gli insegnanti a trascurare l'editoria contemporanea per bambini.

La letteratura per l'infanzia è evocata un'unica volta dalle *Indicazioni*, a proposito della poesia e non della narrativa. Né vengono segnalati autori o opere da leggere dai 3 ai 13 anni.

Sembra che la scuola dell'obbligo sia precipitata nella dimenticanza della letteratura o in una sorta di equivalenza e di azzeramento delle proposte, perché non viene suggerito nulla esplicitamente. Neanche *Pinocchio*, neanche le *Fiabe italiane* di Italo Calvino. Pare che tutto valga la pena di essere letto o che, forse, nulla valga. I criteri di scelta dei testi e l'importanza dell'interpretazione dei libri letti a scuola sembrano questioni futili, forse scontate[7].

In una fase di riforma della scuola e dell'università come l'attuale, la discussione sul canone appare necessaria contro ogni dogmatismo come contro ogni nichilismo.

[…] In un periodo in cui la cultura postmodernista sta proponendo un disinvolto azzeramento dei valori, appare pericolosa non tanto l'affermazione autoritaria di un canone forte (comunque da combattere), quanto l'assenza di ogni canone in una indifferente equivalenza di scelte e di prospettive. Riproporre la questione del canone significa riproporre la questione dell'identità culturale di un popolo[8].

Le *Indicazioni nazionali* per la scuola elementare e media sembrano avvalorare questo azzeramento dei valori. È pericoloso e avvilente non chiarire, ad esempio, che la lettura di Geronimo Stilton – qualsiasi successo di vendite ottenga – non equivale a quella di *Pinocchio*[9].

Le *Indicazioni nazionali* danno suggerimenti spiccioli di natura metodologica, didattica e linguistica, forniscono una scatola vuota che ciascuno può riempire a suo modo – anche solo con i "Piccoli brividi" o con il "Club delle Baby Sitter" – ma dimenticano i contenuti per l'educazione letteraria. Questa omissione è riconducibile alla grave crisi di significato e a quel nichilismo culturale descritti da Luperini. La scelta dei contenuti e dei libri da leggere finisce per essere affidata quasi esclusivamente al più furbo: il mercato.

Non preoccupa che un film rilanci *Le cronache di Narnia*, ma dispiace che le proposte culturali forti – sul piano estetico ed emotivo – arrivino dai media e che la scuola stenti a trovare strade autonome per affascinare i giovani con letture sostanziose e sistematiche, come sostiene efficacemente anche Paola Mastrocola[10].

1.2
Canone letterario e libri di testo

Luperini – riferendosi alla scuola superiore – osserva che «in mancanza di un canone scolastico definito in sede ministeriale

[…] sono stati i manuali scolastici a svolgere una funzione canonizzante»[11]. Questa osservazione risulta più che mai pertinente alla situazione di tutta la scuola.

Gli autori irrinunciabili non sono indicati (o suggeriti) dal ministero. A volte sono gli insegnanti a scegliere nella pratica scolastica, ma più frequentemente il canone per i primi ordini di scuola è stabilito dalle case editrici scolastiche attraverso le scelte antologiche operate.

Il canone viene lasciato fare a chi scrive, o meglio compila, i libri di lettura o i sussidi per le vacanze. La situazione è molto più difficile e caotica rispetto alla scuola superiore, nel cui caso le antologie e i libri di testo sono prodotti da italianisti e da esperti di riconosciuto valore scientifico. I libri di lettura per le elementari sono spesso scadenti, ispirati a scelte antologiche discutibili e poco curati nelle traduzioni. Va infine osservata, data la possibilità di una sperimentazione alternativa al libro di testo in quest'ordine di scuola, l'importanza dell'aggiornamento e dell'informazione degli insegnanti sull'editoria per ragazzi, settore in movimento e in espansione.

1.3
Un "canone estivo" per la scuola elementare

I libri delle vacanze, sempre più diffusi nelle scuole e proposti in forma quasi obbligatoria, sono sussidi di qualità spesso scadente, a volte non rivisti da chi scrive. Questi sussidi estivi insidiano la lettura dei libri di narrativa e sottraggono energie e tempo infantili. L'inverno è il tempo della scuola e degli obiettivi da raggiungere, l'estate è il tempo del vagabondaggio, anche intellettuale, della lettura libera. Lasciando i bambini liberi di praticare una sorta di «nomadismo della lettura»[12], si otterrebbe forse qualche migliore risultato. Se gli insegnanti smettessero di suggerire (o di imporre?) alle famiglie questi libretti, gli editori sarebbero almeno costretti ad alzar-

ne la qualità. Per l'estate si potrebbe ipotizzare una sorta di "canone estivo", una rosa di titoli tra i quali il bambino possa scegliere liberamente, utilizzando il prestito delle biblioteche comunali o scolastiche, senza danno per la formazione estetica e letteraria.

Note

1. «Un nodo cruciale appare comunque quello dei rapporti tra educazione letteraria ed educazione linguistica, che […] mi pare tenda a riflettersi oggi, nei documenti ufficiali, in una piena messa in rilievo dell'educazione linguistica proprio a scapito di quella letteraria. Nelle varie pontificazioni di saggi, pedagogisti e *maîtres à penser* che dicono la loro sui saperi scolastici e sull'insegnamento dell'italiano, la letteratura non viene quasi mai nominata; la sua presenza viene considerata come qualcosa di ancillare e strumentale rispetto al solo piano che […] sembra veramente interessare, quello dell'educazione linguistica» (G. Ferroni, *Salvare la letteratura?*, in M. Costantino, a cura di, *Letteratura a scuola*, Franco Angeli, Milano 2002).

2. Questo fenomeno è stato acutamente messo in evidenza da Paola Mastrocola nel saggio *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Milano 2004.

3. G. Ferroni, *Perché il classico è contemporaneo*, intervento al convegno organizzato dal Dipartimento di Italianistica e Spettacolo dell'Università degli Studi "La Sapienza" di Roma, ADI-Associazione degli italianisti (sezione didattica) e dall'IRRE del Lazio, *Innesti. La letteratura e le arti tra antico e moderno* (Università degli Studi "La Sapienza" di Roma, 21-22 febbraio 2007).

4. R. Ceserani, *L'alfabetizzazione linguistica e letteraria*, in Costantino, *Letteratura a scuola*, cit.

5. Risulta strano che, mentre nel mondo dell'italianistica la letteratura è dichiarata in crisi profonda – al punto da ipotizzarne la morte –, nell'ambito della psicologia cognitiva il dispositivo della narrazione (che altro non è che letteratura) rinasca rigenerato dagli studi sulla grammatica della storia di molti cognitivisti e da quelli di Bruner stesso sul pensiero narrativo (J. Bruner, *Real Minds, Possible Worlds*, Basic Books, New York 1986 e Id., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura e vita*, Laterza, Roma-Bari 2002). Sembrerebbe che la letteratura, cacciata dalla porta, rientri dalla finestra.

6. F. Rotondo, *Sotto il segno dei gatti*, in G. Bini (a cura di), *Leggere Rodari*, Amministrazione Provinciale di Pavia-Ufficio Scuola, Pavia 1981.

7. Il ministero potrebbe almeno fornire dei criteri generali che sollecitino la scuola ad aprirsi all'uso di una varietà di generi (classici e contemporanei, italiani e stranieri, fiaba e avventura, prosa e poesia…) e favorire l'aggiornamento degli insegnanti sull'argomento.

8. R. Luperini, *La questione del canone, la scuola e lo studio del Novecento*, in U. M. Olivieri (a cura di), *Un canone per il terzo millennio. Testi e problemi per lo studio del Novecento tra teoria della letteratura, antropologia e storia*, Bruno Mondadori, Milano 2001.

9. Utilizzare Geronimo Stilton come mezzo per l'acquisizione strumentale della lettura o come lettura del tempo libero è utile e funzionale alla scuola, ma è chiaro che l'occhio di chi insegna dovrebbe guardare altri tipi di testi.

10. Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, cit.

11. Luperini, *La questione del canone*, cit.

12. Si tratterebbe di fornire anche alla scuola elementare un canone "elastico", che – come scrive Ferroni – permetta di «muoversi verso le direzioni più diverse, come una sorta di "nomadismo" della lettura. E proprio da questo nomadismo, e non certo da una legislazione di canoni vincolanti, si può arrivare a riconoscere il rilievo di autori e opere comunque imprescindibili» (Ferroni, *Perché il classico è contemporaneo*, cit.).

Parte prima
Narrazione passe-partout

2
La lettura come pratica sociale

di *Clotilde Pontecorvo*

Se si considera la storia dell'apprendimento della lettura, si trova che fino a un'epoca molto recente questo apprendimento ha poco a che fare con dimensioni psicologiche (che nascono solo dopo l'inaugurazione della psicologia cognitiva, dal primo testo omonimo di Neisser del 1967) e molto invece con motivazioni religiose e sociali profonde.

Si ricordi, già nel primo Rinascimento, l'importanza della diffusione della lettura dei libri delle ore per le donne religiose (non conventuali), che aveva lo scopo di guidare la loro vita di tutti i giorni secondo i dettami della Chiesa cattolica. Si pensi al grande impulso all'alfabetizzazione popolare, promosso dal movimento religioso luterano, che affidava alle madri il compito cruciale di insegnare ai bambini a leggere direttamente le Sacre Scritture, come dettava la nuova impostazione.

È interessante sottolineare che alla lettura è in primo luogo affidato un compito edificante: in altri termini si impara a leggere per apprendere i principi della religione o le regole della morale e del buon comportamento per la vita quotidiana, privata e pubblica, e per l'educazione famigliare. In epoca successiva, con la scuola di base per tutti, già nell'Ottocento si vuole che tutti imparino a leggere, non solo i libri sacri, ma anche le istruzioni scritte legate al lavoro artigianale e industriale, o i moduli con cui pagare le tasse e rispondere alle richieste delle istituzioni pubbliche. È questa anche la ragione per cui né la scuola né la famiglia per lungo tempo non si sono molto interessate a insegnare a scrivere ai bambini, e meno che mai alle bambine e alle donne. Ancora, alla fine del Settecento, una

signora di Lecce fu uccisa dal marito, perché sorpresa a scrivere un biglietto (per conto della sua domestica analfabeta). Saper scrivere era già di per sé una prova di intenzione di tradimento. E scrivere resta sempre il segno di un pensiero autonomo e di un'attività libera, che va evitata o addirittura vietata per certi gruppi, classi sociali e generi.

Oggi il nostro modo di vedere la lettura è cambiato radicalmente, anche per la stretta connessione con la scrittura fin dalle prime fasi dell'alfabetizzazione. È sempre una pratica sociale, ma è molto più legata allo sviluppo cognitivo e affettivo e alla costruzione della propria identità, come si vede già nelle attività di lettura interattiva di bambini piccoli che, pur non leggendo ancora in modo convenzionale, utilizzano le immagini e leggono ad alta voce, come peraltro il mondo occidentale ha fatto fino a un'epoca molto avanzata (come ci hanno insegnato Cavallo e Chartier nel loro studio classico sulla lettura del 1995).

Laura Sterponi (2004), giovane studiosa italiana che insegna ora Reading and Literacy all'Università di Berkeley negli USA, ha dedicato la sua tesi di dottorato in linguistica applicata alla lettura interattiva di bambini nordamericani all'inizio della scolarità, i quali, nell'angolo dei libri della classe, leggono insieme ad alta voce, in modo non del tutto convenzionale, anche se non sono autorizzati a farlo dalla loro insegnante. Questa spinta dei bambini piccoli a guardare libri e a cercare di leggere si lega fortemente al bisogno di ascoltare e di raccontare storie, che è un bisogno psicologico primario in tutte le culture. Come sottolinea Elinor Ochs (in un volume del 1997 sulla narrativa scritto con Lisa Capps), senza narrazione non sarebbe possibile un mondo umano: non ci sarebbe vita umana senza storia, senza mito, senza dramma, ma anche senza ricordo, senza interpretazione, senza progetto; sono tutte attività e prodotti umani possibili solo in forma narrativa, bene espressi poi nei testi scritti fondamentali di ogni cultura. La

modalità di raccontare si costruisce piuttosto precocemente nella mente della bambina e del bambino, senza richiedere specifici insegnamenti, anche se è favorita dall'interazione con gli altri. Ai primi studi di Bruner del 1986 si deve la distinzione fra pensiero-discorso scientifico e pensiero-discorso narrativo, caratterizzato dalla verosimiglianza (e non dalla verità), dall'esplorazione di stati mentali, come intenzioni, emozioni, pensieri, reazioni degli attori sociali (e non dai nessi causali) e dalla tolleranza della contraddizione (piuttosto che dalla ricerca della coerenza logica). La narrazione è un'attività essenziale per lo sviluppo dei bambini piccoli, che entrano in un mondo del tutto nuovo e che devono ridurre la novità a qualcosa di familiare. A ciò contribuisce la forma narrativa, con cui raccontiamo e ascoltiamo storie su noi stessi e sugli altri. Ci è di aiuto in questo senso il caso precoce ed emblematico della bambina Emily (studiato da K. Nelson con altri in un testo fondamentale del 1989), i cui discorsi, dai due ai tre anni, prima di addormentarsi, sono stati raccolti e analizzati da un folto gruppo di studiosi: Emily produce monologhi, che sono storie o resoconti ma anche anticipazioni, progetti, piani; si riferisce a distinzioni tra eventi regolari e inattesi, tra discorsi che sono più o meno nel tempo, tra azioni e intenzioni: qualcosa che si avvicina al doppio paesaggio di Bruner (1986), che denomina la presenza contemporanea di eventi reali e di stati mentali, tipica anche delle storie classiche per l'infanzia.

Oltre al ruolo importante che nella memoria narrativa e autobiografica dei bambini e dei ragazzi quasi fino all'adolescenza è svolto dalle favole, dalle storie, da racconti e romanzi (che meglio corrispondono agli schemi narrativi), non va trascurato l'apprendimento narrativo che si verifica nei discorsi con gli altri, soprattutto in famiglia. È quanto abbiamo trovato nella nostra ricerca sulle conversazioni a tavola (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007), in linea con la ricerca originale di Elinor Ochs a Los Angeles: quando si raccontano a tavola storie sulla vita

quotidiana, lo spunto o la sostanza vengono spesso dai più piccoli, ma tutto il resto è prodotto in compartecipazione dagli altri interlocutori, che collaborano così a costruire una storia completa. Vorrei anche richiamare l'influenza che le storie letterarie svolgono nella costruzione della storia della nostra vita; non solo della nostra autobiografia, ma della nostra biografia. Ovviamente questo accade soprattutto in certi momenti critici, in cui siamo più predisposti al cambiamento. È quanto ci ha insegnato Carol Feldman (in un saggio originale del 1992), con l'interpretare i generi letterari come modelli mentali, come strumenti per leggere ed esplorare la realtà umana: è possibile cambiare la propria vita in relazione a un modello narrativo diverso (in particolare Feldman si riferisce ad adolescenti difficili in situazione terapeutica). Qualcosa di analogo ha mostrato Alessandra Fasulo (1997), con riferimento a una comunità terapeutica per ex tossicodipendenti.

È profondamente vero quello che ha detto e scritto Toni Morrison, la grande scrittrice afroamericana, nella conferenza per il Nobel del 1993: «La narrativa non è stata mai puro divertimento per me, ma un elemento fondamentale della mia vita, che mi ha permesso di sopravvivere anche in condizioni molto difficili». Ma è utile e importante conoscere anche le storie degli altri, come ci ha indicato sempre la Morrison, rileggendo in questa chiave polifonica il mito della Torre di Babele.

Una ragione psicologica fondamentale per leggere e far leggere grande letteratura è proprio quella di offrire la possibilità di nuovi punti di vista, di possibili cambiamenti alternativi, di intravedere delle vie nuove, così come ce le fa vedere Calvino, da raccoglitore delle *Fiabe italiane*, da scrittore originale, ma anche da grande saggista riflessivo delle *Lezioni americane* (1992).

Resta ovviamente vero che la lettura, quando è padroneggiata fin dai primi gradi di scolarità, è lo strumento fondamentale per l'acquisizione delle informazioni, sia dei conte-

nuti di studio, sia delle notizie e delle interpretazioni. In tal modo, avviene che la lettura è uno strumento centrale per la costruzione dell'identità, della conoscenza, delle relazioni e delle emozioni.

Riferimenti bibliografici

BRUNER J. (1986), *Real Minds, Possible Worlds*, Basic Books, New York (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Feltrinelli, Milano 1990).

CALVINO I. (1992), *Lezioni americane*, Einaudi, Torino.

CAVALLO G., CHARTIER R. (a cura di) (1995), *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Laterza, Roma-Bari.

FASULO A. (1997), *Other Voices, Other Minds. The Use of Reported Speech in Group Therapy Talk*, in L. B. Resnick, R. Saljo, C. Pontecorvo, B. Burge (eds.), *Discourse, Tools and Reasoning: Essays in Situated Cognition*, Springer-Verlag Telos, Berlin-New York.

FELDMAN C. (1992), *Modelli mentali e generi letterari*, in M. Ammaniti, D. Stern (a cura di), *La narrazione nello sviluppo e nella clinica*, Laterza, Roma-Bari.

MORRISON T. (1995), *The Nobel Lecture in Literature of 1993*, Alfred Knopf, New York.

NELSON K. (ed.) (1989), *Narrative from the Crib*, Basic Books, New York.

OCHS E., CAPPS L. (1997), *Living Narrative*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

PONTECORVO C., ARCIDIACONO F. (2007), *Famiglie all'italiana: parlare a tavola*, Cortina, Milano.

STERPONI L. (2004), *Reading with Text Involvement. Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in Applied Linguistics*, University of California, Los Angeles.

3
La funzione formativa della narrazione

di *Franco Cambi*

3.1
La narrativa e il suo valore

Nel corso degli ultimi decenni, e a cominciare dalla *vague* strutturalista degli anni Sessanta, il narrativo è stato sottoposto a un'analisi sottile e complessa, che ne ha disvelato tanto il "funzionamento" quanto la "funzione", ovvero la *struttura* e il *significato*. Da Lévi-Strauss a Greimas, a Brémond, a Genette, recuperando Auerbach e Bachtin, e per molte vie, l'identità del "narrare" è stata sottoposta a una radiografia acuta e sfumata. Si pensi soltanto al volume collettaneo sull'*Analisi del racconto* pubblicato a Parigi nei primi anni Sessanta e divenuto, ben presto, un comune testo di riferimento nelle analisi del narrativo. Si è trattato, in genere, di analisi metaletterarie che ci hanno illuminato il congegno del racconto, fissandone il sofisticato organigramma, per così chiamarlo. Nel contempo, però, si è attivata una ricerca assai articolata intorno al valore e alla funzione del narrare, dal punto di vista psicologico, sociologico e storico, che ne ha messo in luce il ruolo cognitivo e comunicativo. Si pensi soltanto al lavoro svolto a livello psico-cognitivo da Bruner (da *Il conoscere*, del 1968, a *La fabbrica di storie*, del 2002), il quale ha ben sottolineato la radicalità e originarietà e universalità di tale approccio all'esperienza e il suo valore esplicativo, esercitato attraverso la messa in sequenza degli eventi, la loro concatenazione e la loro contestualizzazione. Tutti aspetti che fanno del narrare un'attività primaria e fondamentale e permanente della mente. Attività centrale, poi, in ogni "cucciolo d'uomo", come in ogni cultura e civiltà, che

dobbiamo, per via educativa, presidiare e coltivare come un paradigma formativo della mente e, pertanto, dobbiamo mantenere al centro di ogni processo educativo.

Dal punto di vista sociologico e storico-culturale la narrazione è un collante cruciale di tutte le civiltà, di ieri e di oggi. Ieri col mito, oggi con l'informazione e la comunicazione che sono incardinate ancora sul paradigma della narrazione: della messa in sequenza di eventi interpretati. Narrazione è il cinema e lo è la musica rock e pop, lo è, a suo modo, la rete di Internet, lo è perfino la scienza, quando riflette sulla propria avventura e la descrive.

Allora al narrare e al suo paradigma logico e comunicativo va riconosciuta una fondamentale funzione formativa. E a più livelli. Primo: allena la mente al pensiero razionale, esplicativo e argomentativo. Secondo: dà identità al soggetto, nutrendone l'immaginario. Terzo: gli fissa un'identità storica, legata a *un* tempo e a *una* cultura. Quarto: apre nella mente mondi altri, virtuali e diversi, di esperienza e viene a nutrire, nel mentale, la capacità critica e l'ottica di dissenso rispetto al vincolo empirico del qui-e-ora. Sono aspetti cruciali della formazione del mentale e del soggetto stesso, che la cultura anche pedagogica contemporanea ha sempre più riconosciuto e valorizzato, assegnando alla narrazione il ruolo di paradigma-chiave del processo formativo e consegnandolo alla scuola stessa come un principio-aureo nella costruzione e dei saperi e della personalità degli allievi. Sintetizzando al massimo potremmo dire che tale formazione si scandisce tra *mente* ed *etica*, tenendo fermo, su ambedue i fronti, un ruolo decisivo, sempre più decisivo, della narrazione.

3.2
La formazione della mente

La narrazione introduce *a* e avvia *il* processo razionale. È una prima forma di spiegazione: connette, dà ordine, subordina

ecc., applicando, così, il principio di *causa* e la prospettiva della contestualizzazione che implica la logica dell'*inferenza*. Già le prime forme della narrazione si incardinano su questi "fattori". Lo fa il mito che, con le storie di dèi e di eroi e dei loro collegamenti genealogici e/o di avventura, tesse una rete esplicativa sulla realtà, dandole ordine e senso. Così fa la fiaba rispetto all'avventura del vivere, fissando in essa un fascio di *tòpoi* che la regolano e un tracciato di senso che ne illumina il processo: lo interpreta e lo orienta. Sono sempre storie che organizzano frontiere del reale, applicando ad esso una narrazione-che-spiega. L'uso educativo del narrare conduce direttamente a una prima formazione della mente in senso cognitivo, legandola al paradigma esplicativo, se pure *in nuce* e attuato per via simbolica.

Il narrare inoltre nutre l'attività simbolica della mente, il suo bisogno di fissare simboli o miti o figure che agiscono come depositi e orientatori di senso. E ciò avviene presso i "primitivi" (o cosiddetti tali!), come presso i popoli e le culture più evoluti. Il narrare *costruisce* l'immaginario e gli dà – ancora – ordine e senso. Lo fissa come fattore-chiave dell'identità di gruppi, di etnie e di soggetti. Lo afferma come un fondamentale della cultura e della società e gli assegna una specifica fisionomia. Siamo davanti a una funzione mentale ben lontana da quella dello spiegare (se pure per via narrativa), connessa all'immaginare, ma che nutre ed esalta un'altra funzione-chiave della mente, e in particolare della mente infantile, che è mente immaginativa in modo primario e radicale. E ancora: così il virtuale, il possibile, il non-ancora entra a far parte della mente umana e della cultura collettiva, si delinea come frontiera interiore dell'esperienza, ma come esperienza, appunto, possibile. Le frontiere dell'immaginazione pongono in atto una discontinuità nel nodo compatto del reale, ne sospendono l'assoluta necessità, ne dilatano le frontiere, rendono pensabile (e, pertanto, reale, in quanto posta in essere nel pensiero e, forse, realizzabile) l'alterità, l'altrove, il sogno/fanta-

sticheria e, insieme, nutrono il dissenso, la capacità di dire no (il *Neinsager* di Brecht), la volontà di opposizione. Saldando, in tal modo, il cognitivo all'etico.

Infine il narrare, la rete di storie ci irretiscono e danno così significato al mondo (siano esse storie di miti, di fondazioni religiose, di ideologie politiche o di paradigmi scientifici), ci immettono in un tessuto connettivo storico-sociale, in una *identità* culturale e fanno di esse il nostro mondo di appartenenza. A cominciare dal linguaggio, che è, a suo modo, specchio di forme di vita, poiché il gioco linguistico è una rete di significati e di simboli che viene a stendersi sulla realtà, a doppiarla, a interpretarla, a fissarne il valore e il senso. Dopo il linguaggio sono i simboli-miti, le figure ideali ecc. che costruiscono una seconda rete gettata sul/nel reale, addensandolo di significati e connettendolo al lavoro che su di esso l'uomo, come specie, viene a compiere. Ed è in quest'immaginario collettivo che ogni mente, ogni io si forma e vive. Sono le storie a costruire questa rete di immagini. Storie che vanno dal mito alla scienza, si ricordi ancora.

Attraverso quattro vie la narrazione nutre la mente e la costituisce: per via *esplicativa*, per via *immaginativa*, per via di *proiezione virtuale* e di *dissenso*, per via di *costruzione del simbolico*. Ciò avviene a livello culturale e collettivo, ma anche individuale. E qui è l'educazione (e la sua agenzia-chiave, la scuola) a entrare in gioco: che della narrazione deve farsi custode e svilupparla in tutte le sue potenzialità. L'*homo sapiens* costruisce il suo *sapere*, sempre e comunque, a partire dalla narrazione. Pertanto questa va posta a cardine di ogni apprendere/insegnare, oggi e anche domani.

3.3
La formazione etica

Con la narrazione, così legata a eventi di soggetti, sia pure ideali e simbolici, così scandita da un atto (il narrare stesso) di cui

il soggetto è l'attore fondamentale e costitutivo, però, si dà corpo anche a una procedura formativa di tipo etico. Sia col narrare *tout court*, che mette un io al centro degli eventi e ne attiva un *iter* esistenziale, consapevole e no, subito o no, che fa comunque formazione, orienta, dà senso ecc., sia con i generi del narrativo (che storicamente, ma ben presto, si sviluppano dal ceppo comune del narrare). E si pensi all'epica e agli eroi, che tessono paradigmi di vita e modelli di comportamenti. Per arrivare al romanzo e al romanzo moderno in particolare, in cui il nesso io-società (e società storicamente definita) si fa centrale. Passando anche per la commedia che tratta, appunto, i *mores* e li immette in una riflessione rivolta, in genere, all'irridere o al *castigare*, attivando, appunto, il riso, che è insieme e decostruttivo e catartico. Così l'io consolida se stesso, si articola attraverso esperienze virtuali, prende più coscienza di sé, dà forza alla sua identità. Ogni soggetto, ieri come oggi, è anche il terreno di battaglia e di sintesi di questi modelli immaginari di esistenza, che entrano a far parte della stessa costruzione dell'io, del *proprio* io. Del suo consolidarsi come soggetto morale, che vive conflitti interiori, che progetta il proprio esistere, che si salda a un orizzonte di senso, fatto di valori, di norme, di regole, ma rivissute e autenticate dalla *sua* coscienza.

Ma c'è dell'altro. Il narrativo, in quanto sviluppo dell'immaginazione, introduce anche in un *altro* mondo, dà voce a esperienze virtuali, che si legano a bisogni e ad attese che aprono sulle profondità (l'inconscio personale e collettivo) del soggetto. La narrazione proietta, fa vivere, rende percepibili e "reali" (se pure nell'immaginario) altri luoghi, altri spazi, altre forme di vita, altre tipologie di esistenza ecc., in cui tra bisogni/attese e realizzazione corre un legame di forte simbiosi. Quei mondi *altri* qui prendono esistenza, si definiscono e si impongono, nel pensiero, come *possibili* e, nella coscienza, come *degni*. Così prende corpo il legame tra narrazione e utopia, che implica anche il dissenso, il divergere, il prendere distanza da.

In tal modo si hanno due effetti etici. Primo: il ricongiungere esperienza e trasformazione, nell'ordine di una sua possibile redenzione e di un suo possibile compimento. Qui si fa esperienza del possibile e lo si impone al pensare e all'agire. Il reale perde il connotato di dura e invalicabile necessità e si apre all'ulteriorità. E il soggetto si dispone nell'ottica del cambiamento. Secondo effetto: il valorizzare il dissenso che fa da fulcro allo spirito critico, al guardare oltre e contro il reale e la sua necessità e l'imparare a porsi in una dimensione di libertà e di proiezione nel futuro di questo bisogno di libertà e di liberazione.

Sono effetti etici di cui lo stesso mondo moderno ha fatto tesoro, anche attraverso quella "rivoluzione inavvertita" che la diffusione sociale della stampa e del libro (come innovatori dello stile cognitivo e come contenitori di un fascio di generi letterari) ha prodotto e che ha riguardato non solo il costume sociale ma anche – e soprattutto – l'identità dei soggetti, coltivati (ovvero formati) nella loro più complessa, sottile e anche polimorfa identità.

3.4
Un paradigma. *Lifelonglearning*

Se la narrazione è tutto questo; se è un paradigma forte *e* della cultura *e* della formazione, essa va coltivata, va sempre più coltivata e *per tutta la vita*. Va messa al centro nella formazione dell'infanzia, con la narrazione di storie, con l'invenzione di storie, creando quello spazio immaginativo in cui è fondamentale la ricezione, perché produce identificazione, ma così anche dilata e arricchisce i registri della mente e della sensibilità. La scuola stessa deve organizzare consapevolmente la propria didattica su questo narrare storie, rendendolo un dispositivo didattico centrale e interdisciplinare. E attraverso l'ascolto/lettura e attraverso la creazione. Si rilegga, a tale proposito, il volumetto (aureo, veramente) di Rodari *Grammatica della fanta-*

sia, nel quale queste potenzialità formative del narrare sono ben messe in evidenza, accanto alle stesse tecniche del narrare creativo. Oppure si rilegga, ancora, *L'educazione della mente*, di Lucio Lombardo Radice, un testo altrettanto fondamentale, in cui la dialettica del mentale tra *ratio* e *imaginatio* è nettamente presente e benissimo illuminata.

E nell'adolescenza? In questa "seconda nascita" (l'espressione è di Rousseau) la narrazione si fa esperienza altrettanto fondamentale, per narrare sé a se stessi (nei diari), per esprimere i propri stati d'animo (la poesia, scritta o letta, fino alla poesia in musica delle canzoni), per entrare nel mondo (e il romanzo è una porta aurea). Qui la narrazione si decanta in tutta la sua potenzialità cognitiva ed etica, anche se va sottratta a ogni forma di esercizio coatto o vincolata a testualità "sacralizzate". Va – invece – lasciata libera nel suo procedere, se pure sostenuta da un continuo rilancio del valore del narrativo, che ci parla dentro la storia del farsi uomini, nell'avventura complessa, dismorfica e aperta dell'esistenza e della storia.

In età adulta la narrazione continua la funzione che ha nell'adolescenza, cognitiva ed etica. Anzi, essa copre tutta la vita, articolandosi in molti modi, dalla narrazione letteraria alla conversazione. Ma acquista anche un'altra funzione, quella di narrarsi per conoscersi, per ri-orientarsi, per fare bilanci *del* e *nel* proprio processo vitale. Le scritture autobiografiche si dispongono, qui, come uno strumento prezioso per narrare sé a se stessi e fissare, del sé, una (pur mobile) identità. Ed è una pratica, questa, sempre più diffusa, scritta o orale che sia, che risponde a un preciso bisogno di autoformazione e di *cura sui*, di cui il soggetto contemporaneo è sempre più portatore.

Allora, pedagogicamente, guardiamo alla narrazione come a una *risorsa* e come a un *principio* e custodiamone gli effetti formativi, significativi e "nutrienti", in tutto quel processo di *lifelonglearning* che è, sempre più, il paradigma costitutivo del soggetto. Di ogni soggetto, qui e ora e in carne e ossa.

Riferimenti bibliografici

AA.VV., *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano 1963.
BERNARDELLI A., *La narrazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.
BRUNER J. S., *Il conoscere*, Armando, Roma 1968.
ID., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988.
ID., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2002.
CAMBI F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
CERTINI R. (a cura di), *L'immaginario: una frontiera avanzata della formazione della scuola*, Carocci, Roma 2004.
CESERANI R., *Il fantastico*, il Mulino, Bologna 1996.
HILLMAN J., *La forza del carattere*, Adelphi, Milano 2000.
LÉVI-STRAUSS C., *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano 1964.
LOMBARDO RADICE L., *L'educazione della mente*, Editori Riuniti, Roma 1962.
MARCHESE A., *L'officina del racconto*, Mondolibri, Milano 1983.
MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 1999.
PAVEL TH. G., *Mondi di invenzione*, Einaudi, Torino 1992.
PENNAC D., *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1993.
PRETA L. (a cura di), *Immagini e metafore della scienza*, Laterza, Roma-Bari 1992.
RODARI G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.
RODRÍGUEZ M. C., *Narratividad: la nueva síntesis*, Península, Barcelona 1986.
SIMONE R. (a cura di), *Un mondo da leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1989.
SMORTI A., *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze 1994.
STRIANO M., *Educare al pensare*, Pensa, Lecce 1999.

4
Tutti i sensi del leggere
di *Alberto Alberti*

4.1
Perché si ri-legge

Io non sono un tecnico della materia e non ho fatto particolari esperienze che valga la pena di raccontare qui. Sul problema del leggere so fare solo delle domande. Cerco anche delle risposte ma non sono sicuro di saper cercare bene.

Le domande sono queste:

a) Perché tante persone che hanno letto Dante o Boccaccio, Petrarca o Leopardi o Foscolo o Manzoni, continuano a leggerli?

b) Perché tante persone si ripetono di quando in quando un verso o un brano o una storia, e vanno a riguardarsi un testo, una pagina di quel particolare libro, una poesia, un romanzo?

c) Perché tante persone, che magari hanno in casa edizioni vecchie dei classici, comprano le nuove edizioni che "la Repubblica", il "Corriere della Sera", "il Messaggero", "Il Giornale" ecc. distribuiscono attraverso le edicole?

Non credo che la gente rilegga la *Commedia* o *I promessi sposi* per sapere come "va a finire" la storia. Così non credo che i libri in edicola siano comprati da persone che non hanno mai letto quei libri, o addirittura che non hanno nessun libro, siano analfabeti ecc.

Perché lo si fa? Perché si ripetono letture già fatte di testi completi o parziali, singole frasi e particolari forme di espressione? Perché si ricomprano testi che già si possiedono?

In tutto ciò ci dev'essere qualcosa di più della parola e del suo puro significato. Sia nel caso della ripetizione della lettu-

ra, sia nel caso dell'acquisto di libri già posseduti ci dev'essere un piacere, una *utility* del tutto particolare – di una specie del tutto diversa rispetto al puro riconoscimento del significato delle parole.

Che tipo di piacere?

4.2
Il piacere fisico

Una prima risposta è del tutto elementare. Il piacere di risentire suoni che accarezzano l'udito e che rassicurano per il semplice fatto di essere conosciuti e riconosciuti – non tanto per quello che significano, quanto per la loro manifestazione fisica, di puro suono, appunto, come una cantilena o una ninna nanna. O il piacere di riavere per le mani, di ri-possedere, un oggetto che piace, che è piaciuto in un tempo precedente più o meno lontano, che si pensa possa ricreare quel godimento, o che comunque è bello in sé, non solo da vedere ma anche da toccare e maneggiare.

Insomma sempre sensazioni. Piaceri fisici, percettivi, materiali. Il suono piuttosto che la parola, l'oggetto libro (la forma, la consistenza della carta, la copertina, la rilegatura, le illustrazioni, i colori ecc.) piuttosto che i significati incorporati.

È questa, secondo me, la prima motivazione fisica della lettura. Il primo "senso" del leggere.

Lo ha confermato recentemente il regista Pieraccioni, quando ha dichiarato a Fabio Fazio, in una puntata di *Che tempo che fa*, che egli i libri *in primis* li annusa. Gli piace sentirne l'odore.

Possiamo dire che il rapporto con il testo da leggere non è, in prima battuta, un problema mentale ma soprattutto fisico, e chiama in causa tutti i nostri sensi, dalla vista all'udito, dal tatto all'odorato.

4•3
Oltre la parola

Ora facciamo queste altre domande:
d) Perché molti autori, presentando i propri testi, incaricano della lettura attori di professione?
e) Perché durante la *Via crucis*, per esempio, il papa fa leggere i testi ad artisti e uomini dello spettacolo? Perché si pensa di affidare a Benigni la lettura di una guida alla Sindone?
f) Perché i versi di Dante letti da Gassman o da Benigni ci fanno provare qualcosa di diverso da quel che proviamo quando siamo noi a leggerli?
g) Perché a Mantova, come riferiscono i giornali, si fa la lettura pubblica di *Jolanda la figlia del Corsaro nero* di Salgari, e migliaia di persone vi accorrono da tutta Italia?

Evidentemente c'è qualcosa che va oltre la purezza tecnica dell'atto del leggere. Qualcosa di aggiuntivo e di originale rispetto all'immagine consueta che abbiamo delle lettura. Non la "semplice" operazione di decodifica e decifrazione. Non la "semplice" ricerca/restituzione del significato letterale che si trova tutto intero bello e incorporato nella parola scritta.

In questa cosa che chiamiamo "lettura" ci dev'essere – e noi cerchiamo di cogliere – un qualcosa che sta oltre la "parola" e il suo senso linguistico.

Ma se questo è vero, allora viene il dubbio che stiamo sbagliando tutto. Sbagliamo quando riduciamo la lettura a un atto di pensiero. Sbagliamo soprattutto come insegnanti, quando spingiamo gli alunni a cercare, nella lettura, il senso "giusto" delle parole, la loro spiegazione linguistica (parole che parlano di parole), il commento ecc.

4.4
Lettura, ascolto, visione

Questo dubbio, che mi porto dentro da sempre, è accresciuto da quanto vedo fare a Città educativa (una struttura dell'Assessorato alle Politiche educative del Comune di Roma, di cui sono coordinatore scientifico). Qui spesso vengono artisti, tecnici e operatori di varia cultura a proporre agli studenti e alle scuole, in modi più o meno speciali, qualche loro prodotto da "leggere". Ed è qualcosa di totalmente diverso da quello che si fa in classe.

Si tratta quasi sempre di prodotti multimediali, in cui il libro fa parte di un contesto comunicativo più ricco e suggestivo, evocato e proposto non come testo separato ma come parte di un tessuto a mille sfaccettature.

Penso in particolare a un video di Vittorio Nocenzi.

Come sapete, Nocenzi è il percussionista del gruppo musicale Banco del Mutuo Soccorso, cofondatore e animatore del gruppo. Lavora da tempo per diffondere fra i giovani la cultura musicale e la cultura *tout court*.

La sua scelta è quella di utilizzare linguaggi multimediali per veicolare messaggi di diversa natura, dai saperi disciplinari ai problemi della fame nel mondo; dal cattivo uso delle risorse (acqua, energia) alla povertà e alle guerre nei paesi del terzo e quarto mondo; dal riuso dei materiali allo studio di un quadro di Picasso o di Escher ecc.

Il video a cui mi riferisco è costruito con immagini molto suggestive e d'autore, in massima parte tratte dal film *Al di là dei sogni*, con Robin Williams, associate a musiche di diverso genere, dal classico al jazz, da Mozart ai Pink Floyd, e alle voci di Gassman e di Benigni che leggono rispettivamente un canto dell'*Inferno* e uno del *Paradiso* (il film, come è noto, nel descrivere l'aldilà si ispira liberamente alla *Commedia* di Dante).

Oltre che a Città educativa, il video viene proiettato altrove in occasioni diverse. A me è capitato di rivederlo in teatro. C'erano più di 500 ragazzi, studenti delle secondarie superiori. Tutti seguivano con interesse e attenzione. Secondo testimonianze raccolte successivamente presso i loro professori, molti di loro, dopo quella mattinata, hanno ripreso in mano la *Commedia*, altri hanno cercato i dischi della colonna sonora, il film ecc.

Che cosa è stato proiettato da Nocenzi? Che cosa è stato visto e sentito dai ragazzi? Fu "lettura"? Ascolto di musica? Visione?

Durante la proiezione, dissi a Vittorio, seduto accanto a me, che il volume del suono era troppo alto, i miei timpani non lo reggevano. «Vedi – mi rispose – i giovani hanno bisogno di immergersi totalmente in un bagno sonoro. Sono abituati ai megaconcerti, alle amplificazioni, al martellamento della musica. Se non procedi a tutto volume con musica e parole, non catturi tutti i loro sensi e non puoi fare nessun discorso con loro».

Vorrei sottolineare questa frase che coglie sinteticamente gli aspetti principali della cultura (musicale) giovanile. Che non è soltanto ritmo e melodia, note e pentagramma, ma anche *full immersion* («tutti i loro sensi»), fisicità di partecipazione sociale (lo stare insieme l'uno accanto all'altro nei megaconcerti) e dimensione tecnologica esagerata ("a tutto volume" nell'amplificazione).

4.5
I "figli" di Proust

Ora, a noi adulti benpensanti questa esplosione dei sensi, dall'udito alla vista, dall'olfatto al tatto, e l'amplificazione, il megaconcerto, l'ammassarsi di tanta gente in una piazza, un campo sportivo, un'arena, sembrano aspetti del tutto estranei alla lettura e allo studio. Noi siamo tutti figli di Proust.

Per Proust (ognuno l'ha letto, nella *Strada di Swann*), la parola della narrazione letteraria, nella sua autosufficienza, si chiude in se stessa, si ritrae dal mondo. Rifiuta la realtà esterna perché la ritiene materiale opaco, capace di parlare solo ai nostri sensi, e perché sa che questa percezione sensoriale coglie solo parzialmente e con lentezza il suo oggetto, è inefficace e inerte. Di fronte a tanta imperfezione, la realtà narrata appare concentrata e completa, capace di toccare direttamente la nostra "anima", la zona delle emozioni e della sensibilità interiore. Ricordate?

> L'ingegnosità del primo scrittore fu d'intendere come, essendo l'immagine il solo elemento essenziale nell'apparato delle nostre emozioni, la semplificazione consistente nel sopprimere puramente e semplicemente i personaggi reali sarebbe stata un perfezionamento decisivo. Un essere reale, per quanto profondamente muova la nostra simpatia, è in gran parte percepito dai nostri sensi: ci resta cioè opaco, offre un peso morto che la nostra sensibilità non può sollevare. Se una disgrazia lo colpisce, unicamente in una piccola parte della nozione totale che abbiamo di lui potremo sentircene commossi; non solo, ma in una piccola parte della nozione che lui stesso ha di sé potrà essere commosso. La trovata del romanziere fu di aver sostituito a quelle parti impenetrabili all'anima una pari quantità di parti immateriali, che la nostra anima cioè può assimilare. […] E una volta che lo scrittore ci ha messo in questo stato, in cui, come in tutti gli stati puramente interiori, ogni emozione è aumentata del decuplo, in cui saremo turbati dal suo libro come da un sogno, ma un sogno più chiaro di quelli che facciamo dormendo, ed avrà più duraturo ricordo, allora eccolo scatenare in noi per un'ora tutti i beni e tutti i mali possibili; nella vita impiegheremmo anni a conoscerne alcuni, e i più intensi non ci sarebbero mai rivelati, perché la lentezza del loro determinarsi ce ne toglie la percezione[1].

Proust qui è pura forma pensante. Vive nell'astrazione mentale. Legge con l'anima non con i sensi. Il suo modo di rapportarsi al libro è intenso, fascinoso e totalizzante. Forse per que-

sto è stato ed è ancora oggi il modello a cui fanno riferimento studiosi e professori.

Ma può esserlo anche per i giovani d'oggi? Quelli del "bagno sonoro" di Nocenzi? Possiamo chiedere ai nostri alunni (o a un lettore che vive nel mondo multimediale di oggi) di isolarsi alla maniera di Proust? Non credo proprio che Proust sia oggi tutto quello che ci serve. Fortunatamente, anche nel mondo letterario, ci sono altri modelli di riferimento.

4.6
Parigi in Africa

In *Verdi colline d'Africa*, Hemingway e i suoi compagni, nel bel mezzo d'una battuta di caccia, dopo una marcia nel sole, trovata una macchia d'alberi e un valloncello, si sdraiano a terra nell'ombra fresca. E dagli zaini tirano fuori i libri. Si mettono a leggere.

Hemingway ha con sé *Sebastopoli* di Tolstoj. E commenta:

Sebastopoli mi ricordò il boulevard Sebastopol, il mio ritorno in bicicletta da Strasburgo sotto la pioggia, le rotaie sdrucciolevoli del tram, la sensazione di avanzare su dell'asfalto untuoso e scivoloso e sul lastrico di pietra nel gran traffico sotto la pioggia, e il fatto che fummo lì lì per abitare sul boulevard du Temple; e mi tornava alla memoria l'aspetto di quell'appartamento, i mobili, la tappezzeria: ma invece avevamo preso in affitto il piano superiore d'un padiglione in rue Notre Dame-des-Champs in un cortile dove c'era una segheria (*e lo stridere improvviso della sega, l'odore della segatura e il castagno al di sopra del tetto e la pazza del pianterreno*), e quell'anno pieno di seccature e di difficoltà in fatto di denaro (*tutte quelle novelle rifiutate che mi ritornavano per posta attraverso una fenditura della porta della segheria, con delle lettere che non le chiamavano mai novelle, ma aneddoti, bozzetti, racconti ecc.: non ne volevano sapere e noi vivevamo di cipolle bevendo vino di Cahors annacquato*), e le fontane così belle nella place de l'Observatoire (*con l'acqua lustra che mormorava sul bron-*

zo delle criniere, sulle schiene e i petti di bronzo, verdi sotto l'esile filo d'acqua), e il giorno che innalzarono il busto di Flaubert nel giardino del Lussemburgo, nella scorciatoia che taglia il parco verso la rue Soufflot (*un uomo nel quale credevamo, che amavamo senza riserve, ora pesante nella pietra come dev'essere ogni vero idolo*) [2].

Che lettura è questa di Hemingway? Che cosa c'è dentro? Ci sono solo parole o c'è un ammasso di sensazioni e percezioni corporali? Ricordi, sì, ma tutti fisici e materiali: lo stridere della sega, l'odore della segatura, il gusto del vino annacquato, il peso della pietra…

Con quali "sensi" legge Hemingway?

4.7
Libro, sensi ed enciclopedia

Ancora Hemingway, in un'altra pausa, qualche giorno più tardi (o, più esattamente, qualche pagina dopo), scrive:

Io avevo ancora *Sebastopoli* di Tolstoij e leggevo un racconto molto bello, *I Cosacchi*. C'erano là dentro il caldo dell'estate, le zanzare, il senso della foresta nelle varie stagioni e quel fiume che i Tartari attraversavano nelle loro incursioni: vivevo ancora una volta in quella Russia. E pensavo come era reale quella Russia dei tempi della nostra guerra civile, reale proprio come qualsiasi altro luogo, come il Michigan, o la prateria a nord della città e i boschi attorno alla riserva di caccia di Evan; e come, attraverso Turghenjev avevo capito d'esserci vissuto, come ero vissuto nella famiglia Buddenbrook, come ero entrato e uscito dalla finestra di lei nel *Le Rouge et le Noir*. E quella mattina che, arrivati alle porte di Parigi, avevamo visto Salcède squartato dai cavalli in place de Grèves. Rivedevo tutto questo. Ed ero io che quella volta non ero stato straziato sulla ruota perché ero stato gentile col boia il giorno che avevano giustiziato me e Coconas; e ricordo la notte di San Bartolomeo, come avevamo inseguito gli Ugonotti, come mi avevano intrappolato nella casa di lei, e non avevo sensazione più vera di quella che provai

trovando la porta del Louvre chiusa o guardando il corpo di lui giù in mare, là dove cadde dall'albero maestro[3].

Con estrema evidenza qui Hemingway accantona i sensi e i ricordi delle sensazioni, ma continua a leggere *oltre* le "parole". Legge la sua enciclopedia.

Apparentemente un'enciclopedia fatta di libri, di altre letture e altre trame romanzesche. Ma se riflettiamo un momento, vediamo subito che quello che dai libri trae Hemingway sono sempre sensazioni, le personalissime sensazioni di una persona reale che (ri)vive situazioni e rapporti (entrando e uscendo dalla finestra di lei, mostrandosi gentile col boia ecc.). Oh, quanta distanza da quei "riassunti" e "commenti" a cui ci costringevano, almeno ai miei tempi, i professori in classe!

Anche in questo brano, come nel precedente, Hemingway denuncia l'insufficienza di una mera intelligenza linguistica (il senso chiuso nelle parole, isolato dalla realtà, alla Proust). E si guarda bene dal ridurre il mondo della lettura a una pura e semplice interpretazione letterale della frase.

O, più esattamente, ci dice che la "parola" letta non è in grado di descrivere il mondo che c'è nella pagina di Tolstoj o di Stendhal. È necessario che venga integrata dal lettore, sia con la propria intelligenza percettiva (vista, tatto, olfatto, udito), – organizzata in ricordi e sistemi di input, – sia mediante tutta l'enciclopedia di letture e di esperienze partecipate di cui è fatta la sua vita nel mondo.

4.8
Le parole e l'esperienza del mondo

Del resto, i semiologi ci hanno avvertito che le parole non racchiudono puri significati linguistici, concetti che si svolgono da concetti, autosufficienti e conclusi in sé. Le parole hanno alla

loro base l'*esperienza del mondo di chi le usa*, e sintetizzano tutte le diverse forme di intelligenza di cui gli psicologi ci hanno spiegato l'importanza (penso a Gardner e alle "intelligenze multiple").

Il significato delle parole, scrive, per esempio, Patrizia Violi, fa riferimento non già a una realtà metafisicamente assunta, ma alla nostra esperienza della realtà, che è esperienza complessa e multidimensionale, insieme fenomenologica e percettiva, culturale, intersoggettiva e sociale.

Proprio questa sua natura esperienziale rende la semantica della lingua inseparabile dalle conoscenze del mondo:

> Gli schemi e le strutture attraverso cui diamo senso alle espressioni della lingua non sono diversi da quelli con cui diamo senso al nostro essere e agire nel mondo.
>
> […] Le parole funzionano come dispositivi inferenziali e abduttivi, elementi che attivano inferenze possibili e in questo modo guidano l'interpretazione testuale.
>
> Il significato lessicale non è costituito da un sistema di correlazioni fisse, ma da un insieme variamente regolato di inferenze possibili, che esibiscono gradi diversi di cogenza e probabilità, imponendo vincoli di differente forza sui processi interpretativi[4].

4.9
Il canone scolastico e l'esplosione dei media

Se, dunque, la lettura va fatta con (e impegna) tutti i nostri sensi, la nostra esperienza del mondo e la nostra enciclopedia, dobbiamo domandarci quale sia per un giovane

– la "normale" enciclopedia;
– la "normale" esperienza del mondo;
– la gerarchia dei sensi (= percezioni sensoriali e sistemi percettivi) che egli apprezza e pratica.

Queste domande sono, a mio parere, più urgenti oggi rispetto a ieri, dal momento che c'è scoppiata intorno – nella vi-

ta di tutti i giorni, nel lavoro, nelle attività di svago e di tempo libero – una "nuova" cultura: globale, multimediale, complessa, «segnata più dal simbolismo che dal concetto, più dalla percezione che dalla verbalizzazione, più dalla sintesi che dall'analisi»[5]. Una cultura nella quale particolarmente i giovani sono immersi e nella quale principalmente si riconoscono.

Descritta come cultura «fondamentalmente comunitaria, simbolica, sintetica, festosa, rumorosa, plurilinguistica e, soprattutto, creativa»[6], essa si prospetta perciò non solo diversa ma addirittura antitetica rispetto al canone culturale della scuola – che è sostanzialmente il canone gutenberghiano del "libro" – dove vige ancora un impianto rigorosamente strutturato in blocchi rigidi di conoscenza: fissi, compatti, scanditi in precise sequenze, ognuno separato dall'altro, e tutti da seguire secondo ordine e disciplina imposti arbitrariamente e uniformemente *a priori*[7]. Per di più, utilizzando un unico canale comunicativo[8], quello della lingua (e in special modo della lingua scritta), che, per un verso, «non consente di raggiungere il *livello simbolico nascosto* dei linguaggi visivi, acustici, percettivi»[9] e, per un altro verso, ribadisce e aggrava le differenze sociali, essendo la dimestichezza con la lingua (scritta) privilegio delle classi dominanti, mentre la cultura della multimedialità appartiene alla totalità della gente comune (l'uomo è naturalmente multimediale).

Insomma, la difficoltà di fare scuola e in particolare di far leggere non deriva più (solamente) dalle "distrazioni" degli alunni, dalle tentazioni di giochi all'aperto, farfalle, fiori dei campi, e da tutti gli antichi fattori del versante negativo o del non studio, del non sapere, della non lettura. Ci sono ostacoli in positivo: che nascono dal sapere altro, dal leggere altro (un "altro" non gutenberghiano, non sequenziale), o anche dalla cifra naturalmente comunitaria e democratica della multimedialità (che si oppone alla gerarchia conoscitiva imposta dalla scrittolettura).

Nella società dell'informazione e della multimedialità operano e spesso si impongono come fascinose concorrenti del sapere scolastico altre centrali di elaborazione e di diffusione di conoscenza, dalla TV, al cinema, all'edicola sotto casa, all'agenzia di viaggi, all'associazione di solidarietà con il terzo e quarto mondo, alle varie forme di volontariato e di accoglienza verso gli immigrati, ai punti di vendita del commercio equo e solidale…

In tale situazione, l'insegnante non ha più l'autorevolezza per dire: "tu non sai e devi imparare, perciò leggi questo o quello". Perché il "non sapere", la non lettura non esistono. Se nessuno può leggere e sapere tutto, ognuno tuttavia legge sempre qualcosa, sa sempre qualcosa. E magari quello che sanno o leggono gli alunni (dal fumetto a Internet) va, in determinati domini cognitivi, perfino al di là di quello che sa o legge lo stesso insegnante.

Insomma la, diciamo così, "non lettura" non è qualcosa di *meno* della lettura, in negativo, ma qualcosa di *diverso*, in positivo.

Si può aggiungere che il libro non ha più il ruolo che aveva una volta. Non è il solitario e isolazionista portatore di informazioni e saperi. È un pezzo della nostra industria culturale, sempre più spesso intricato e contaminato con e da numerosi altri media, dal cinema alla televisione, dal computer al videogioco, dalla pubblicità al supermercato…

Analogamente, sul versante del lettore, sono sempre meno gli usi "ingenui" del libro, limitati al contesto linguistico puro, al cerchio chiuso della parola, come voleva Proust. Per leggere oggi occorre mettere in campo una nuova enciclopedia, più complessa e meticciata, che va dai saperi empirici (costruiti attraverso la vita di ogni giorno ricca di frequentazioni di ambienti a diverso titolo "culturali") alle esperienze di letture già fatte. E che, soprattutto, mette insieme in modo interattivo i linguaggi della mente e i linguaggi del corpo, i processi cogni-

tivi e le emozioni, la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale.

4.10
Un modo di leggere poesia

Sul piano squisitamente didattico, mi sento di fare le stesse considerazioni che altrove ho avanzato a proposito dello studio di poesie in classe:

> Ciò che conta è creare l'atmosfera adatta, mettere la classe in una situazione di attesa, pronta ad accogliere il "dono" della lettura.
>
> Un esempio: avendo saputo che l'insegnante A. M. G. in una scuola di Latina stava svolgendo un'attività di ricerca sulla nostra società della comunicazione e dei consumi di massa, le inviai i brani di *Triperuno* di Sanguineti. Lei subito li lesse in classe e trovò che gli alunni, sebbene non ne avessero colto in prima battuta il pieno significato, tuttavia (mi scrisse) erano stati «presi e incuriositi dal ritmo e dalle parole ed immagini così incalzanti e apparentemente incompatibili». Intendeva ritornarci su per stabilire «un parallelo con il bombardamento televisivo» di spot consumistici e immagini di violenza, a cui specialmente i bambini, indifesi, sono sottoposti[10].

Mi pare importante sottolineare qui la qualità di questa lettura. Che non arriva in prima battuta al "significato" delle parole e, ciò nonostante, "prende" e "incuriosisce" per la forza del suono e del ritmo. Il messaggio poetico è colto e apprezzato non sul piano puramente linguistico ma per il "parallelismo" che quella sonorità (sensoriale) riesce a far percepire anche a bambini in tenera età. L'esperienza del mondo (la pubblicità televisiva) supplisce o integra il dato linguistico.

La poesia di Edoardo Sanguineti, *Purgatorio de l'Inferno*, recita:

[...]
9. Piangi piangi, che ti compero una lunga spada blu di plastica,
[un frigorifero
Bosch in miniatura, un salvadanaio di terra cotta, un quaderno
con tredici righe, un'azione di Montecatini: piangi piangi,
[che ti compero
una piccola maschera antigas, un flacone di sciroppo ricostituente,
un robot, un catechismo con illustrazioni a colori, una carta
[geografica
con bandierine vittoriose:
piangi piangi, che ti compero un grosso capidoglio
di gomma piuma, un albero di Natale, un pirata con una gamba
di legno, un coltello a serramanico, una bella scheggia di una bella
bomba a mano:
piangi piangi, che ti compero tanti francobolli
dell'Algeria francese, tanti succhi di frutta, tante teste di legno,
tante teste di moro, tante teste di morto:
oh ridi ridi, che ti compero
un fratellino: che così tu lo chiami per nome: che così tu lo chiami
Michele:

10. questo è il gatto con gli stivali, questa è la pace di Barcellona
fra Carlo V e Clemente VII, è la locomotiva, è il pesco
fiorito, è il cavalluccio marino: ma se volti il foglio, Alessandro,
ci vedi il denaro:
questi sono i satelliti di Giove, questa è l'autostrada
del Sole, è la lavagna quadrettata, è il primo volume dei Poetae
Latini Aevi Carolini, sono le scarpe sono le bugie, è la Scuola
[d'Atene, è il burro,
è una cartolina che mi è arrivata oggi dalla Finlandia, è il muscolo
[massetere,
è il parto: ma se volti il foglio, Alessandro, ci vedi
il denaro:
e questo è il denaro
e questi sono i generali con le loro mitragliatrici, e sono i cimiteri
con le loro tombe, e sono le casse di risparmio con le loro cassette
di sicurezza, e sono i libri di storia con le loro storie:
ma se volti il foglio, Alessandro, non ci vedi niente[11].

4.11
Una danza collettiva

Infine, indulgendo al mio essere (stato) maestro, vorrei concludere così.

A scuola principalmente, la lettura non può essere un compito e un'afflizione, il dovere di imparare a memoria, di rispondere a domande pedantesche, o di esibirsi in una recita a data stabilita, per un rituale ad effetto. Prima di tutto deve essere la gioia di sentirsi uniti in una consonanza di pensieri, immagini ed emozioni; di stabilire intese e complicità con tutte le persone, note e sconosciute, che in ogni parte del mondo hanno fermato o fermeranno i loro occhi e la loro mente su quel testo. A cominciare dal gruppo di compagni di classe e dall'insegnante. È la gioia di sentirsi dentro quella vita di relazione e quello scambio linguistico a cui ci sollecitano i programmi del 1985[12].

L'esperienza della lettura è un fatto eminentemente sociale, una sorta di danza collettiva. La prima mossa spetta ai docenti, che sono chiamati a testimoniare in modo concreto la loro consuetudine in proposito, "eseguendo" letture[13] e recitazioni, non perché sia un dovere professionale farlo, ma per donare qualcosa di importante: una forma di conoscenza nuova che reca in sé anche la percezione di un piacere speciale. Più che le parole e i discorsi retorici, servono i messaggi non verbali, i comportamenti e la materialità del corpo: il sorriso, lo sguardo, il silenzio, la stessa sospensione delle azioni consuete.

La proposizione di un testo e il suo apprendimento si inseriscono in uno scambio formativo "importante" e pieno, che coinvolge l'individuo intero, mente e corpo, e tocca il luogo profondo in cui si fissa il sapere più solido e completo, sintesi di concetti e sensazioni.

4.12
Una conclusione fantastica. E se il libro fosse venuto "dopo" i videogiochi?

A mo' di conclusione, e per sdrammatizzare tutti gli allarmismi circa la scarsa pratica della lettura in Italia, che in questi giorni, come sempre, del resto, i famosi "manzoniani dalle quattro paghe per il lesso" vanno diffondendo da cattedre prestigiose, penso che sia utile leggere questo provocatorio brano di Steven Johnson[14], che, prendendo spunto da una nota frase di McLuhan («Lo studioso arriva ben presto a non sorprendersi che i nuovi media di qualsiasi periodo siano catalogati come "pseudo" da coloro che hanno assorbito i modelli dei media precedenti, qualunque essi fossero»[15]), così argomenta:

Immaginate un mondo alternativo identico al nostro, fatta eccezione per un cambiamento tecnico-storico: i videogiochi sono stati inventati e diffusi prima dei libri. In questo universo parallelo, i bambini da secoli giocano con i videogame e a un certo punto arrivano questi testi impaginati che subito fanno furore. Che cosa direbbero gli insegnanti, i genitori e le autorità culturali di questa frenesia per la lettura? Ho il sospetto che i loro interventi suonerebbero più o meno così:

«Leggere libri sottostimola cronicamente i sensi. A differenza della lunga tradizione dei videogiochi – che assorbono il bambino in un mondo vivido, tridimensionale, pieno di immagini in movimento e paesaggi sonori, che si esplora e si controlla attraverso complessi movimenti muscolari – i libri sono semplicemente una inutile striscia di parole su una pagina. Durante la lettura viene attivata soltanto una piccola parte del cervello dedicata all'elaborazione del linguaggio scritto, mentre i videogiochi impegnano l'intera gamma delle cortecce sensoriali e motorie.

I libri, inoltre, portano tragicamente a isolarsi. Mentre i videogiochi da anni impegnano i giovani in complesse relazioni sociali con i loro coetanei, che costruiscono ed esplorano mondi insieme, i libri costringono il bambino a rinchiudersi in uno spazio silenzioso, lon-

tano dall'interazione con altri bambini. Queste nuove "biblioteche", che sono sorte negli ultimi anni per facilitare le attività di lettura, sono spaventose alla vista: decine di ragazzini, normalmente vivaci e socialmente interattivi, seduti soli in degli stanzini, a leggere in silenzio, incuranti dei propri coetanei.

Molti bambini amano leggere libri, ovviamente, e di certo alcuni voli di fantasia trasmessi dalla lettura hanno i loro meriti. Ma per una considerevole percentuale della popolazione i libri sono assolutamente discriminatori. La mania della lettura degli ultimi anni è una crudele derisione per i dieci milioni di americani che soffrono di dislessia: una condizione che non esisteva nemmeno in quanto tale prima che il testo facesse la sua comparsa a stigmatizzare chi ne è affetto.

Ma forse la caratteristica più pericolosa di questi libri è il fatto che seguono un percorso lineare fisso. Non è possibile controllarne la narrazione in alcun modo: ci si siede semplicemente in disparte e la storia viene imposta. Per chi di noi è cresciuto con la narrazione interattiva, questa caratteristica può sembrare incredibile. Perché dovremmo imbarcarci in un'avventura totalmente preparata da un'altra persona? Eppure la generazione di oggi lo fa milioni di volte al giorno. Questo rischia di instillare una passività generale nei nostri figli, facendoli sentire impotenti di cambiare gli eventi. Leggere non è un processo attivo, partecipatorio; è un processo remissivo. I lettori di libri della generazione dei giovani stanno imparando a "seguire la trama" invece di imparare a condurla».

Probabilmente non è necessario, ma preferisco dirlo: io non sono d'accordo con questa argomentazione.

Ma non è nemmeno del tutto esatto dire che i suoi contenuti sono falsi.

Note

1. M. Proust, *Alla ricerca del tempo perduto. La strada di Swann*, Einaudi, Torino 1965, pp. 92-3.

2. E. Hemingway, *Verdi colline d'Africa*, in Id., *Romanzi*, Meridiani Mondadori, Milano 1992, I, pp. 1148-9.

3. Ivi, pp. 1176-7.

4. P. Violi, *Significato ed esperienza*, Bompiani, Milano 1997, pp. 211-2.

5. Riprendo qui in parte le considerazioni che faccio nel saggio *Scuola, allievi e docenti nella società conoscitiva*, di prossima pubblicazione su "Apprendere con…", 5, aprile-giugno 2006.

6. A. Thiery, *Pensiero verbale e pensiero percettivo*, in T. Sirchia (a cura di), *Verso la scuola multimediale*, Editrice Scolastica Italiana, Marsala 1994, p. 51.

7. Penso ai contenuti freddi e ripetitivi dei libri di testo, scanditi in capitoli obbligati, ai quadri orari fissati a tavolino e in astratto (per esigenze amministrative, a prescindere dalle modalità di insegnamento e dalle difficoltà di apprendimento), alla gerarchizzazione delle discipline sul puro piano quantitativo, con il numero di ore che sostituisce spesso il giudizio di valore sui contenuti ecc.

8. A proposito di tale unilateralità leggo – in un provocatorio saggio di Steven Johnson sulle ragioni per le quali la televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti – una pagina molto stimolante, che riproduco più avanti.

9. Thiery, *Pensiero verbale e pensiero percettivo*, cit., p. 53, che continua: «Le *esperienze* dei grandi gesti dell'uomo (la visione, il tatto, l'olfatto, l'udito, il gusto, la parola) non possono essere comunicate e trasmesse in termini descrittivi e costituiscono percettivamente diversi e importanti momenti della conoscenza. E il livello simbolico non è solo emotivo, ma è profondamente conoscitivo».

10. A. Alberti, *Insegnare con la poesia*, Anicia, Roma 2005.

11. E. Sanguineti, *Purgatorio de l'Inferno*, in *Triperuno*, Milano 1964, pp. 9 e 10.

12. «È importante che, fin dall'inizio, si instauri all'interno della classe un clima favorevole alla vita di relazione e, quindi, allo scambio linguistico che progressivamente andrà organizzandosi» (cfr. *Programmi didattici per la scuola primaria*, approvati con D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, cap. *Lingua italiana*, par. *Indicazioni didattiche*).

13. «Sono determinanti l'atteggiamento e il comportamento linguistico degli insegnanti», osservano i programmi citati. Per tutto l'arco della scuola elementare, essi proseguono, l'esperienza di lettura da parte dell'alunno è, in primo luogo, «sentir leggere l'adulto, cioè sentirgli "eseguire" oralmente la lettura di testi di vario tipo» (*ibid.*).

14. S. Johnson, *Tutto quello che fa male ti fa bene*, Mondadori, Milano 2006, pp. 22-3.

15. M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967, p. 209.

5
Editoria italiana per ragazzi. Le nuove tendenze dopo Harry Potter

di *Ermanno Detti*

5.1
Harry Potter e i fondi di magazzino

È una realtà: Harry Potter non è stato solo un fenomeno generale che ha attirato l'attenzione di milioni di lettori. Harry Potter ha sconvolto il mercato editoriale, le tendenze dell'editoria e della letteratura per ragazzi; le librerie si sono predisposte anche materialmente in maniera tale da accogliere in specifici giganteschi scaffali i nuovi arrivi dei numerosi volumoni.

Tutti i fondi dei vecchi magazzini della letteratura fantasy, a cominciare da quella inglese, molta appartenente alla prima metà del Novecento, sono stati tirati fuori, immessi nel mercato dall'editoria italiana, con la speranza che l'onda di un libro di gran successo si estendesse all'intero genere. D'altra parte anche il cinema stava dando una mano a questa manovra, *Il signore degli anelli* di Tolkien e *Le cronache di Narnia* di Lewis venivano riportati sul grande schermo. La tendenza è stata quella di presentare libri alti e grossi, e per darvi consistenza si è usata anche carta di maggior spessore. *Le cronache di Narnia*, che Mondadori aveva intelligentemente pubblicato in volumetti, sono state ripubblicate in un volume unico alto circa un palmo.

Evidentemente Harry Potter ha influito non solo sulle scelte editoriali generali, ma addirittura sull'allestimento delle opere e, naturalmente, sulla scrittura. Forse dovrà passare del tempo prima che uno scrittore si senta con la coscienza a posto se scrive un romanzo che non superi le quattrocento pagine?

Se una moda riguarda un gioco che coinvolge i ragazzi (l'hula-hoop o le figurine dei Pokemon, ricordate?) sappiamo che è una moda che passa o comunque che si attenua nel tempo. Perché poi vengono altre mode e subentrano altri interessi. Nella letteratura è diverso, un best seller fa discutere e segna sempre un po' il mercato. Tuttavia il mercato per adulti è ormai abituato a simili situazioni; sappiamo che *Va' dove ti porta il cuore* o *Volevo i pantaloni*, per citare qualche evento non proprio vicino, sono stati fenomeni importanti, ma certamente gli scrittori e gli editori non si sono lasciati impressionare e hanno continuato per la loro strada, considerando il best seller un evento importante ma speciale e letterariamente limitato.

Nel giovane e fiorente mercato internazionale dell'editoria per ragazzi purtroppo non è stato così, il fenomeno Harry Potter, sia per la consistenza che per il successo planetario, deve davvero aver impressionato gli editori. Le grandi case editrici hanno preso la rincorsa verso la ricerca del best seller tirando fuori tutti i peggiori prodotti del fantasy e commissionando a nuovi scrittori mediocri romanzi di questo genere, capaci di scimmiottare Harry Potter. Un fenomeno penoso che non provoca in noi nemmeno rabbia o ribellione. Se mai si avverte un senso di rassegnazione, quasi un bisogno di porre su questa storia un velo pietoso.

Noi pensiamo tuttavia che sia necessaria una riflessione, non tanto per lanciare inutili accuse contro qualcuno o per insegnare qualcosa, ma per prendere coscienza di quello che è avvenuto e, se mai, per evitare che l'onda Harry Potter sia infinita. Insomma, se si dovessero verificare ancora fenomeni analoghi, un'analisi attenta e a voce alta li renderà più facilmente riconoscibili. Non ci si può dimenticare inoltre, a meno che non si vogliano sconvolgere tutte le regole, che l'editoria per ragazzi ha anche qualche responsabilità; le letture giovanili hanno una indubbia funzione formativa. Insomma, dovrebbe essere noto che chi si rivolge ai giovani deve farlo con atten-

zione e con competenza pedagogica. Le giovani menti hanno bisogno di crescere e di svilupparsi, chi non ne tiene conto o non è in grado di farlo farebbe meglio a non occuparsi di prodotti destinati ai ragazzi.

5.2
Harry Potter non è Pinocchio

Dire qualcosa su Harry Potter è necessario, anche se il fenomeno va oltre le opere della Rowling, che alla fin fine sono solo romanzi, la cui stesura peraltro rispetta, a nostro parere fin troppo, tutte le regole della narrativa tradizionale per ragazzi. Per intenderci, le opere della Rowling somigliano quasi – non nella struttura ma nel modello di produzione – a un prodotto disneyano. Sono pulite, piane, ben costruite, non moraleggianti, prive di allusioni al sesso o a problemi sociali, linguisticamente ricercate e corrette. Mancano se mai di quel guizzo di intelligenza creativa, di quella sana trasgressività della mente e di quella imprevedibilità narrativa che rende un'opera d'arte davvero un'opera d'arte. Se pensiamo per un attimo a Pinocchio si comprende meglio quello che intendiamo: Pinocchio, nato dall'opera artigianale di Collodi, corre e va, segue il naturale istinto presente in tutti i ragazzi, ma incappa d'improvviso e inaspettatamente (se parte per andare a scuola sicuramente prenderà altre strade inesplorate e sorprendenti) nelle situazioni più paradossali, in specie di tranelli che la mentalità razionale e un po' perversa degli adulti ha predisposto per i "grulli", per chi ancora non è sufficientemente scaltro; Harry Potter, che nasce invece in epoca postindustriale, ha superpoteri che crescono lentamente con il suo sviluppo e tutto avviene, agli occhi di un adulto, con una prevedibilità narrativa talvolta sconvolgente.

Ma questo non è un male. Il lettore-ragazzo, come del resto il lettore adulto, non ha bisogno solo di capolavori e di ope-

re dall'esito imprevedibile, di colpi di scena. Gli studi più attenti sulla letteratura per ragazzi hanno dimostrato in questi ultimi anni che anche le letture "seriali", ove gli stessi canoni si ripetono all'infinito, non solo sono rilassanti ma hanno anche implicazioni formative positive. Difatti, anche i prodotti seriali, quelli che nascono dalla moderna produzione industriale (libri nati magari per diventare serial televisivi), hanno la capacità di offrire letture distensive. Se pensiamo a molti fumetti o a serie del tipo "Piccoli brividi", tanto diffusi tra i ragazzi degli ultimi anni del secolo scorso, si comprende subito quello che intendiamo dire.

In sostanza i romanzi della saga di Harry Potter sono buoni, forse ottimi, prodotti dell'industria culturale. La loro lettura non può davvero far male, anzi, anche personalmente, la troviamo distensiva, gradevole, in alcune parti divertente. Come ogni opera ha poi i suoi alti e bassi. Quindi, se le tante magie del prodigioso Harry hanno conquistato il cuore dei piccoli, e di qualche adulto, in tutto il mondo, vuol dire che hanno contribuito anche alla diffusione della lettura e del libro. Se di avventura in avventura il piccolo mago che si batte contro il male è diventato un nuovo Superman, di cui si aspettano con impazienza i nuovi libri e i nuovi film, niente di male, anzi vuol dire che possiede elementi accattivanti, capaci di catturare l'attenzione dei giovani (cosa non proprio facile). Se infine Joanne Kathleen Rowling è diventata straordinariamente ricca è un fatto irrilevante sul piano culturale, anzi meglio così: si vede che oggi in certi casi *carmina dant panem* e anche qualche miliardo.

5.3
Storia editoriale della saga

È noto, peraltro, che si è trattato di una fortuna nemmeno troppo sperata. Il primo libro della serie, *Harry Potter e la pietra filosofale*, venne pubblicato dalla casa editrice inglese

Bloomsbury nel 1997 e non ebbe alcun successo. La fortuna è venuta perché la casa editrice americana Scholastic, letto il libro, ne capì il valore, diciamo così, trasversale, in pratica la capacità che ha un libro di essere buono per tutto il mondo e anche per persone di età diversa (è un valore molto spesso presente nelle opere degli inglesi che hanno della letteratura, come del mondo, una visione per dir così sovranazionale). La Scholastic acquistò allora tutti i diritti, pubblicò il libro e lo lanciò, con una campagna pubblicitaria, nel mercato mondiale. Il libro è divenuto famoso in tutto il mondo; la casa editrice americana si è saputa ben muovere e il prodotto era adatto all'operazione. Anche i ragazzi italiani hanno capito che le vicende di Harry rispondevano in pieno ai loro gusti e le hanno lette con un entusiasmo in generale moderato e contenuto, rispetto alle esagerate esultanze ben note dei ragazzi inglesi o di altri paesi.

Sarebbe stato strano se la Rowling si fosse fermata qui. Difatti, pensando subito ad altri romanzi (sette, ha dichiarato, ma la parola in questi casi può anche essere non mantenuta), a distanza di un anno pubblicò *Harry Potter e la camera dei segreti*, l'anno successivo *Harry Potter e il prigioniero di Azkaban* e così via. Visto che il primo libro andava bene com'era, la Rowling comprese intelligentemente che cavallo vincente non si cambia e scrisse tutti volumoni alti quasi un palmo di mano. La casa editrice li fece uscire in quaranta lingue e li diffuse in tutto il mondo, mentre la casa cinematografica Warner Bros realizzò con le storie dei romanzi i primi film di grande successo presso un pubblico differenziato (maschi e femmine, grandi e piccoli).

5.4
Tra fantasy e orfanelli

La storia di Harry Potter è nota e si riallaccia non solo al filone fantasy ma anche alla tradizione letteraria classica dell'Ot-

tocento degli orfanelli. Il primo libro narra infatti di un orfano che viene abbandonato davanti alla casa di Vernon Dursley, fabbricante di trapani. I Vernon, stupidi borghesi piccoli piccoli, accolgono pietosamente il bambino e cercano a loro modo di educarlo. Ma gli stereotipi vanno rispettati e come tutti gli orfanelli Harry non è amato.

Insomma i due genitori allevano Harry insieme al loro figlio, ma la matrigna Petunia è come la matrigna di Cenerentola, ama il figlio e maltratta il figliastro. Più che logico, narrativamente parlando, e soprattutto questa è la logica fantastica che affonda le sue radici nella tradizione letteraria delle fiabe. La Rowling intuisce che è meglio non sconvolgere questo schema e così la storia scorre piana e suona come il motivetto di una canzone ben nota.

La matrigna, come tutte le matrigne, avrà però la peggio, perché quando Harry ha undici anni si presenta un gigante che gli svela un segreto, precisamente che i suoi genitori erano maghi famosi morti per combattere contro il male. Missione di Harry sulla terra è quella di riprendere la lotta. Ma lo deve fare bene, prepararsi e quindi prima deve andare alla scuola di maghi per imparare il mestiere…

Con una missione del genere e con i superpoteri, simili quasi a quelli di Superman, si potrebbero scrivere chissà quanti libri! Harry è un supereroe: appare semplice e gracile, porta perfino gli occhiali come Clark Kent, ma in realtà ha poteri soprannaturali e può battersi e vincere tutti i cattivi del mondo.

L'opera s'inserisce rigorosamente nel genere tradizionale del fantastico anglo-americano. La Rowling soprattutto nei romanzi successivi al primo, poiché sa di scrivere per i ragazzi di tutto il mondo, pone molta attenzione a insistere su temi noti e già testati, che possano trovare larghi consensi. Già in altri romanzi americani erano presenti scuole per maghi e streghe; e la vicenda dell'orfanello o dell'orfanella maltrattati dalla matri-

gna ha già avuto consensi tanto nelle fiabe classiche che nelle recenti trasmissioni televisive.

Sulla Rowling l'industria americana fabbrica la leggenda della donna povera, separata dal marito, una figlia da mantenere. In verità la scrittrice – che, è utile sottolinearlo, ha il grande merito di aver saputo scrivere una storia piana, gradevole, con un'inventiva fresca, priva di morali esplicite, spensierata – appartiene a una famiglia del ceto medio inglese, il padre è ingegnere, la madre è raffinata, colta, grande lettrice. La Rowling è laureata in filosofia, ha viaggiato molto soprattutto in Europa (a Parigi insegna inglese). Nel 1990 comincia a pensare a Harry Potter e sarà la sua fortuna.

5.5
La grande editoria rincorre il best seller

Crediamo che ai discreti romanzi di Harry Potter né la pubblicità né il delirio dei fans abbiano giovato. Difatti il gran successo accompagnato dal tam tam pubblicitario ha creato atteggiamenti contraddittori nella critica, ha fatto storcere il naso alle persone più colte e progressiste, ha sconvolto i conservatori che hanno cercato nelle avventure del maghetto elementi di immoralità o mancanza di religiosità. Ci si è dimenticati perfino di un fatto elementare: un'opera narrativa, come ogni opera d'arte, possiede elementi di filtro, legati al momento storico e alla sensibilità culturale personale. Indugiare sui suoi contenuti è un atteggiamento superficiale della critica che peraltro non riesce a tener conto che questi libri, per ottenere consensi in un mercato mondiale, debbono essere il più possibile neutri, privi di valori specifici di riferimento.

Una critica più puntuale si verrà probabilmente consolidando nel tempo. Quello che invece preoccupa è l'atteggiamento del mercato editoriale: visto il successo di Harry Potter, una buona parte della grande editoria è come impazzita, si è

scatenata una rincorsa al best seller con pubblicazioni che lasciano parecchi dubbi sul piano qualitativo. C'è stato uno sviluppo non solo del fantasy, di cui si è già parlato, ma anche dei cosiddetti libri crossover, libri trasversali, premasticati, predigeriti, con un uso del linguaggio televisivo. Libri buoni per tutti, ma forse per non far pensare alcuno.

Compaiono anche le prime contraddizioni; i testi per la lettura dei bambini più piccoli cominciano ad essere poco curati. Per la precisione, in questo settore c'è stato uno sviluppo degli albi illustrati con una buona attenzione alla qualità delle immagini. Ma in questo caso si è verificato un fenomeno davvero curioso: mentre le illustrazioni hanno impreziosito questi albi, i testi si sono improvvisamente impoveriti. Insomma sembra che gli editori stiano puntando su libri capaci di colpire con le immagini più che con un buon testo, più che con una bella storia. Speriamo che questa tendenza venga spezzata, perché i libri apparentemente belli sono deludenti e a lungo andare possono produrre effetti negativi sulla formazione dei lettori.

Il mercato ha registrato una qualche flessione negli ultimi tempi, ma il fatturato complessivo non sembra aver avuto cadute significative. I ragazzi hanno acquistato i nuovi libri che il mercato ha proposto loro. I dati ci dicono che il fantasy trova i suoi riscontri non solo in libreria ma anche nei prestiti delle biblioteche; tuttavia, stando sempre ai dati, molti di questi libri non vengono letti perché la loro qualità è di gran lunga inferiore a quella della saga di Harry Potter.

L'attenzione è stata comunque a lungo tutta concentrata su Harry Potter e sul fantasy, così le vendite di libri di altro genere hanno subito crolli vertiginosi. Gli editori non hanno atteso che il momento cruciale venisse superato, che ci fosse una reazione naturale dei lettori verso libri che molto spesso risultano noiosi. Con la ricerca del libro corposo, molte collane di buoni e brevi libri hanno chiuso o hanno ridotto notevolmente la produzione. Pensiamo agli "Shorts" e ai "Supertrend" della

Mondadori, ai "Corti" della EL; pensiamo anche agli "Junior" Mondadori, la cui produzione è stata drasticamente ridimensionata. I famosi "Piccoli brividi" della Mondadori, ad esempio, sono stati curiosamente pubblicati in raccolte, in volumi grossi contenenti più romanzi con il nome di "Superbrividi". Giova ripetere che tutte queste collane, comprese quelle seriali, avevano un ruolo importante, positivo nella formazione dei lettori. I ragazzi leggevano per diletto e senza impegno questi libretti e non certo per fanatismo. Gli "Junior" Mondadori, inoltre, hanno permesso ai lettori italiani di conoscere gli scrittori migliori del mondo e le più belle storie narrate dagli autori contemporanei.

Chi si rivolgeva agli adolescenti a un certo punto ha cercato di reagire, ma la reazione non è andata sempre nella direzione giusta. Alcuni hanno cominciato a privilegiare tematiche grevi – drogati, sbandati, gravidanze precoci – venendo meno al comandamento primo della letteratura che è quello della bella storia.

Contraddittoriamente, tutto questo ha rinvigorito in Italia una vecchia tendenza, quella della piccola editoria sperimentale che ha cercato di valorizzare la qualità. Mentre la grande editoria cercava il best seller lasciava ampi spazi occupati prontamente dalla piccola editoria che ha conosciuto un suo significativo sviluppo. Sono nate molte nuove case editrici, non solo al nord, come l'intraprendente Zoo Libri di Reggio Emilia, ma anche al centro o al sud, come l'audace Orecchio Acerbo di Roma, la coraggiosa Manni di Lecce o l'intelligente Città Aperta di Troina. Case editrici classiche, come Le Nuove Edizioni Romane di Roma, hanno potuto riproporre, dai loro prestigiosi cataloghi, i libri migliori ma dimenticati. Perfino la poesia e la filastrocca, per anni trascurate, hanno potuto conoscere il loro momento di gloria.

Forse questa produzione, specie la nuova, dovrà aggiustare il tiro, perché spesso si pone un po' sopra le righe. Soprat-

tutto nel campo degli albi propone opere difficili, più adatte a soddisfare un pubblico adulto che i bambini. Ma appunto per questo chiamiamo queste iniziative sperimentali. Esse hanno l'insostituibile funzione di traino e di ricerca.

Anche gli autori italiani, almeno la maggior parte, hanno avuto uno scatto di orgoglio. Sembra insomma che abbiano compreso che non è utile inseguire il libro di successo, che è più utile il buon libro che vivrà magari a lungo nei cataloghi, anche se dal loro romanzo non verrà tratto alcun film o videogioco. Meglio che venga, forse, portato in teatro, che conosca momenti di dibattito culturale, venga conosciuto nelle scuole e abbia successo, perché piace a un pubblico di massa, certo, ma sia un pubblico che vuol crescere e si disinteressa dei libri che scimmiottano il linguaggio televisivo o il genere di successo. Ben fatto, crediamo. I fan li lasciamo al calcio e ad altri fenomeni simili, che hanno la loro importanza ma non si addicono al libro. Sono segnali positivi con i quali ci piace pensare al futuro.

Parte seconda
Raccontare con le immagini

6
Lettura e letteratura per l'infanzia

di *Gianna Marrone*

6.1
Millenni di faticoso cammino

Lettura e letteratura: due parole che respirano in sintonia gli stessi profumi, assaporano e gustano le stesse avventure, ascoltano le stesse parole, guardano e ammirano le stesse immagini e si incontrano nella sensualità di chi accarezza e sfoglia le stesse pagine. Ogni libro è tutto ciò, totalmente coinvolto con chi con amore lo ha scritto, lo ha stampato, lo ha letto.

Lettura e letteratura hanno un altro aspetto in comune: una lunga tradizione di cultura, di sapere, di conoscenza, di comunicazione.

Le origini della lettura si perdono nella notte dei tempi, poiché il significato del termine è molto più profondo del comune intendimento che ne circoscrive l'azione all'atto del leggere le parole scritte su un libro, su un video o su un altro qualsiasi supporto antico o moderno (pietra, papiro, pergamena, metallo ecc.). La lettura è interpretazione, e l'atto del leggere si esplica davanti a un'immagine, a un'opera d'arte, a uno spartito musicale, a un giornale illustrato, a un manifesto pubblicitario, a un'incisione sul frontale di un edificio, a una pietra miliare, e potremmo continuare all'infinito. Le prime incisioni che l'uomo ha lasciato impresse sulle pareti di caverne o all'interno di sepolcri avevano lo scopo di trasmettere un messaggio che altri avrebbero potuto appunto "leggere", e la stessa scrittura si esprime inizialmente attraverso segni grafici molto più simili a un'immagine che a un grafema.

Anche le origini della letteratura possono rivendicare millenni di storia e numerose varianti espressive che, come abbiamo già visto per la lettura, vanno molto oltre i limiti del significato ristretto che viene comunemente dato al termine quando assume come riferimento i classici della letteratura scritta. Eppure, tutto ciò che è giunto sino a noi attraverso la scrittura ha indiscusse radici nell'oralità primaria, usata dall'uomo per tramandare le sue conoscenze e le sue tradizioni. È innegabile che la nascita della scrittura sia stata la risposta all'esigenza di non disperdere la memoria di avvenimenti importanti come i rituali, la caccia, la coltivazione, cioè eventi legati alla sopravvivenza, alla costituzione dei primi gruppi sociali, che iniziarono ad assumere regole di vita indispensabili alla convivenza collettiva, alla determinazione, quindi, di usi e costumi che divenivano rappresentazione e distinzione del gruppo.

Anche la scrittura ha però una sua storia complessa e interessante, poiché i suoi primi rudimenti si esprimono attraverso immagini stilizzate, molto simili al disegno infantile.

Le pitture egizie, che possiamo ancora ammirare all'interno delle tombe faraoniche, mostrano profili di teste su busti disegnati di prospetto, a loro volta poggiati su gambe nuovamente di profilo. Ciò che colpisce in queste immagini è l'effetto di movimento che offrono all'occhio che segue i particolari della pittura muraria. Sono infatti immagini sequenziali, che mostrano il susseguirsi degli avvenimenti attraverso le azioni di personaggi e il mutare degli ambienti in cui uomini, donne e bambini si muovono e agiscono.

Sulla pietra calcarea della tomba di Inui, risalente al XV secolo a.C. ca., si possono ammirare incisioni in rilievo che mostrano «uno scriba nell'atto concreto di scrivere»[1]. In un'altra tomba, di Mai, risalente al XIII secolo a.C., l'incisione mostra uno «scriba che registra i prigionieri e, più in basso, mentre registra i buoi verificando il lavoro altrui, per conto del potere»[2]. Personaggi e azioni sono ben visibili e descrittivamente molto

chiari; è quindi agevole, anche a distanza di secoli, comprendere quali compiti doveva svolgere uno scriba all'interno della società in cui operava.

La struttura di queste immagini, che ci ricorda il percorso sequenziale che caratterizza le strisce a fumetti, può essere in entrambi i casi letteratura disegnata, e nel caso delle incisioni egizie tanto più efficace per la semplicità di decodificazione rispetto alle forme di scrittura che spesso accompagnavano tali immagini.

La letteratura orale e la letteratura per immagini sono state per lungo tempo le forme di comunicazione e informazione di cui l'uomo si è servito per conservare la propria storia.

Il valore di queste forme di comunicazione è quindi storico, poiché ha scandito l'impegno con cui l'uomo ha perfezionato i suoi sistemi di trasmissione del sapere; ed è anche sociale, poiché ha determinato il costituirsi di gruppi che condividevano usi e costumi e imparavano a organizzarsi per procurarsi cibo, difendersi, costruire un ambiente adatto a una vita comunitaria.

È indiscutibile che lettura e letteratura hanno contribuito a rendere possibile questo processo, ma è anche palesemente indiscutibile che le prime forme di lettura erano rivolte a interpretare immagini che descrivevano il modo di vivere delle civiltà arcaiche, e che le prime forme di letteratura erano di natura orale, anzi, per non incorrere in alterazioni del significato, più propriamente basate su una forma di oralità che deve essere definita "primaria", cioè non alterata dalla scrittura segnica.

Ristabiliti i significati originari dei termini oggetto del presente saggio, può essere aperta una nuova indagine, di carattere evolutivo, volta a determinare come si siano trasformate, nel corso dei millenni, la lettura e la letteratura.

Scorrendo la complessa e molto ben documentata ricerca di William V. Harris[3] sulla lettura nel mondo antico, sco-

priamo che ai tempi in cui la scrittura aveva già assunto forme segniche, aveva cioè ampiamente superato lo stadio ideografico e messo a punto la struttura alfabetica, essa svolgeva funzioni molto diverse da quelle che è andata poi assumendo dalla civiltà medioevale in poi. Harris rileva infatti che «i Greci e i Romani in generale consideravano di per sé non molto importante l'acquisizione di una elementare capacità di leggere e di scrivere»[4]. Naturalmente il motivo per cui questo disinteresse rimase molto diffuso in quelle civiltà, almeno fino al XII secolo a.C., era giustificato dall'esistenza di un alfabetismo specificamente professionale, cioè un alfabetismo «limitato ad un gruppo sociale specializzato che se ne serviva per scopi come quello di tenere i registri di palazzo»[5]. In aggiunta a ciò Harris nota anche che sul periodo intercorrente tra il VII e il IV secolo a.C. ha rinvenuto studi contrastanti sui livelli di alfabetizzazione in Grecia e a Roma, che andavano da posizioni molto ottimistiche, secondo le quali la maggior parte dei cittadini ateniesi e romani sapeva leggere e scrivere «persino tra gli schiavi»[6], a posizioni molto più caute che precisano che le indagini effettuate coinvolgono soprattutto le grandi città, quindi non possono essere considerate sufficienti per ipotizzare un'alfabetizzazione di massa. Fenomeno, quest'ultimo, che per realizzarsi avrà bisogno di componenti molto più complesse e stabili, che Harris rileva da un'analisi effettuata nel 1969 da Lawrence Stone, il quale

> attribuì importanza primaria a tre fattori positivi che esercitarono il loro potente influsso in momenti diversi, dal XVI al XIX secolo. Uno di essi fu, prevedibilmente, l'invenzione e la diffusione della stampa; un altro fu il protestantesimo, specialmente nelle sue forme più severe, che insistevano sul valore della lettura privata della Bibbia; un altro ancora fu la richiesta, suscitata dall'incipiente industrializzazione, di una mano d'opera più alfabetizzata[7].

6.2
Lettura, scrittura e alfabetizzazione

Un'osservazione di particolare interesse che emerge da questa breve analisi è il particolare rapporto esistente tra lettura e scrittura. Infatti, contrariamente alla concezione attuale, nel passato non era inusuale che alcune categorie di cittadini sapessero solamente leggere o solamente scrivere. Questo fenomeno era ad esempio ricorrente nella categoria dei commercianti che consideravano una salvaguardia per i loro affari poter leggere personalmente gli atti di compravendita.

Naturalmente la scrittura svolgeva molte altre funzioni, che Harris suddivide in cinque categorie fondamentali[8], le quali non richiedevano necessariamente una popolazione alfabetizzata, poiché in caso di necessità ci si poteva rivolgere agli scribi, i quali svolgevano questo ruolo come professione.

Lettura e letteratura hanno una loro storia molto più complessa, interessante e piena di curiosità di quanto si pensi e si creda, quando si banalizza il ruolo di queste due arti collegandolo "esclusivamente" al libro, arrivando a considerarlo l'unico depositario del sapere.

Il libro, in realtà, è il prodotto di una lunghissima serie di trasformazioni che l'uomo ha attuato per conservare le conoscenze che andava via via acquisendo, all'inizio con capacità molto rudimentali, ma nel tempo sempre più accurate man mano che si arricchivano delle esperienze precedenti. È talmente evidente l'importanza della conservazione che non desta meraviglia il continuo ingegnarsi dell'uomo per cercare sistemi che gli permettessero di "fermare" le sue esperienze incidendo sulle rocce immagini che riuscissero in maniera semplice e chiara a descrivere azioni che rappresentavano un passo avanti nella conoscenza.

La nascita del libro è la conseguenza di un bisogno, e anche se nei primi secoli della sua storia sono presenti momenti

difficili che ne hanno limitato a lungo la diffusione, nel tempo ha saputo conquistarsi un posto di indiscutibile capacità di risposta ai bisogni che ne hanno decretato la nascita.

La vera caratteristica del libro è quasi totalmente racchiusa nel suo essere "contenitore" del sapere umano. È infatti in grado di contenere parole, immagini, colori, pensieri, sentimenti, suoni, rumori, può sollecitare rapporti intensi coinvolgendo tutti e cinque i sensi e può stimolare la comunicazione con i nostri mondi interiore ed esteriore.

La sua capacità di entrare in contatto diretto con il lettore, di essere facilmente trasportabile, di poter offrire istruzione ma anche diletto, di poter essere sfogliato, ammirato, letto, raccontato, gli permette di occupare un posto di primo piano, oggi più di ieri. L'uomo infatti ha faticato a renderlo così quotidianamente a portata di tutti.

A ben pensarci i graffiti e le incisioni sulle pareti delle caverne, le pitture nelle antiche tombe, offrono messaggi che non si discostano molto da quelli che oggi troviamo racchiusi in un piccolo e pratico libro tascabile. Certo, anche la capacità di esprimere il pensiero in maniera immediata ha seguito un lungo percorso di variabili scrittorie, tra cui le più efficaci sono state rispettivamente l'ideografica, la sillabica e l'alfabetica; ma è stata quest'ultima a infondere la trasformazione più determinante all'arte scrittoria, nella stessa misura in cui la stampa a caratteri mobili ha influenzato il rapporto che si era instaurato tra uomini e libri.

La scrittura alfabetica ha permesso di fissare pensieri, idee, ideologie oltre che avvenimenti, azioni, tradizioni, ampliando il potere di trasmissione di un sapere più profondo e articolato che aggiungeva alla descrizione dell'esperienza la costruzione del percorso compiuto per conquistarla. Una scrittura che codifica e decodifica processi interiori ed esteriori, ampliando il potere della comunicazione e accelerandone il processo di diffusione oltre la mente del singolo individuo.

Il cammino verso l'invenzione di un contenitore che potesse custodire i prodotti dell'arte scrittoria ha seguito tappe originali e interessanti. Fermare caratteri su una foglia di papiro, conservarla in un contenitore per preservarla da un veloce deterioramento sono stati indubbiamente atti di genialità dell'uomo, ma poco idonei alla conservazione, quindi da ripensare, da affinare, da trasformare. Già la pergamena mostra una forma di abilità che permette di trasformare, dopo una lunga e complessa lavorazione, una pelle di animale in un sottile foglio, ma molto più resistente di altri materiali che venivano utilizzati per scrivere. Gli antenati del libro ci raccontano secoli di storia, impressi su rocce, foglie di papiro che venivano conservate in contenitori di legno, strisce di pergamena, dapprima tagliate in forma allungata e arrotolate in cilindri di pelle, poi tagliate in fogli rettangolari che venivano legati tra loro a formare i primi tomi, fino ad arrivare alla carta di riso antenata della carta lignea.

Forme che cambiano, contenitori che si adattano al materiale che debbono conservare, ma soprattutto che diventano sempre più simili al libro come oggi lo conosciamo, protetto da una copertina di cartonato più o meno pesante e variabile nel formato.

Anche la copertina e il formato hanno una loro storia che merita un po' di attenzione poiché offre delle analogie curiose nel raffronto tra antico e contemporaneo.

6.3
La stampa, il sapere e la ricerca dell'eleganza

Se ci soffermiamo ad ammirare la stupenda Bibbia miniata stampata da Johann Gutenberg[9] nel 1455 o la *Divina Commedia* illustrata che uscì dalla tipografia di Aldo Manuzio[10] nel 1515, possiamo ammirare prodotti di notevole fattura, capolavori di arte della stampa e dell'incisione.

Anche i successivi libri a stampa mantennero a lungo, per oltre due secoli, l'eleganza sia nei caratteri a stampa che nelle copertine che spesso presentavano incisioni anche in oro e in argento e gemme incastonate nel frontespizio, sul dorso o sulla chiusura che completava la rilegatura, specie per i libri più preziosi. Ma se nel Settecento e nell'Ottocento il libro comincia ad assumere formati e rilegature sempre più semplici e più commerciali, nel Novecento, soprattutto nella seconda metà, l'editoria per ragazzi riscopre l'effetto di nuovi materiali e bizzarri formati e comincia a misurarsi in esperimenti originali, creativi e, soprattutto, dedicati anche ai bambini più piccoli e non ancora lettori. Il libro cambia forma, diventa una scatola, un pesciolino, un cubo con dei curiosi buchi per guardarci dentro, è fatto di plastica, di stoffa, si può gonfiare e diventare un bel cuscino sul quale dormire o si può aprire e trasformare in un castello abitato da fate e folletti con i quali giocare. E quante illustrazioni, colori, personaggi, luoghi magici da guardare, leggere o ascoltare anche nei libri dei più grandi, che finalmente possono godere delle immagini che accompagnano come un arcobaleno le parole della narrazione!

Il libro antico, che occupava le grandi biblioteche dei notabili, tomi seri, eleganti e raffinati, sembra in grande contrasto con i coloratissimi libri tanto grandi da accogliere il bambino al loro interno o tanto piccoli da poter stare nella sua tasca; eppure sono costruiti con lo stesso ingegno: assumere una forma per cominciare a diffondersi tra chi sapeva leggere allora; essere strano, divertente, attraente per farsi scegliere anche da chi ancora non sa leggere oggi.

Due immagini completamente diverse da quelle che tradizionalmente ci aspettiamo quando entriamo in libreria, passiamo davanti a un'edicola o ci accomodiamo in poltrona per gustarci il nostro autore preferito. Siamo talmente abituati agli oggetti che usiamo, ai prodotti che acquistiamo, che neanche ci sfiora l'idea che alcuni secoli fa quell'oggetto non

esisteva o poteva essere completamente diverso da quello che conosciamo oggi.

La storia è il nostro passato, il nostro presente e il nostro futuro. La storia è un patrimonio che l'uomo ha fatto di tutto per non perdere e la letteratura disegnata, orale e scritta ne ha permesso la conservazione. Quando parliamo di letteratura non possiamo fare selezioni che escludano pagine del nostro passato, poiché in tal modo la svuoteremmo dei suoi contenuti e della sua saggezza, fatta di fiabe, avventure, miti, vite di popoli e di illustri personaggi, speculazioni filosofiche sull'esistenza materiale e spirituale, invenzioni e scoperte, e tanti altri percorsi della nostra civiltà descritti sul tenue confine tra realtà e fantasia.

Oggi abbiamo un potere immenso: poter leggere. Ogni lettura racchiude un alito di saggezza, poiché nasce da un sapere o da una conoscenza ed è in grado di offrire a chi legge il potere dell'interpretazione, della riflessione, dell'apprendimento. Un dono che dobbiamo conservare con tenacia, rammentando i lunghi secoli che l'uomo ha impegnato per fornirci uno strumento che ci mettesse a disposizione la conoscenza delle sue fatiche, che di graffito in graffito, di oralità in oralità sono arrivate, attraverso la scrittura, sulle pagine di un libro, per non doversi disperdere mai più.

Il libro, che ha avuto antenati anche meno illustri dei volumi miniati, come le tavolette di cera su cui i fanciulli delle civiltà antiche imparavano le arti dell'oratoria e della retorica, ha giocato un ruolo dominante nella conservazione del sapere. Le stesse biblioteche dell'antichità, tra cui favolosamente illustre quella di Alessandria[11], avevano in primo luogo il compito di "conservare", e l'accesso alla lettura era accuratamente controllato; solo molti secoli dopo si sono trasformate in luoghi di pubblica lettura e, abbastanza recentemente, in luoghi dove la lettura ha assunto ruoli più dinamici, che vengono espressi attraverso attività di promozione e animazione, nei quali si è ri-

scoperta la lettura ad alta voce, l'ascolto collettivo, l'incontro con lo scrittore o l'illustratore, il dibattito libero, lo scambio di opinione, la possibilità di manipolare immagini e parole coinvolgendo gli occhi che guardano, le orecchie che ascoltano, le mani che toccano e sfogliano, il naso che annusa gli odori delle atmosfere e i profumi del libro, la bocca che assapora e in alcuni casi può anche mordere, se il libro è morbido e ludico.

Il libro non ha nemici, ma solo tanti compagni che occasionalmente possono sostituirlo, ma mai soppiantarlo. Cinema, televisione, *playstation* sono attraenti ma ingombranti, difficili da mettere in tasca e tirare fuori durante un tragitto nella metro o mentre si aspetta in una fila o mentre si riposa su una sdraio in spiaggia. Un videogioco può divertire, ma completati i livelli di difficoltà viene abbandonato, poiché non lascia più nulla da scoprire. Il libro è tutt'altra cosa, si può rileggere più e più volte, e ogni volta offrirà al lettore messaggi nuovi, diversi, che non scaturiscono solo dal pensiero dell'autore ma soprattutto dallo stato d'animo del lettore, sempre nuovo e sempre diverso, quindi molto variabile nel suo rapporto con una trama che può essere ogni volta riscoperta attraverso dettagli o situazioni che potevano essere sfuggiti in una precedente lettura.

6.4
Il libro compagno di crescita e di piacere

Ma affinché il libro possa svolgere serenamente e pienamente il suo compito di compagno di crescita e di piacere deve essere anche rispettato. Rispettando il libro si rispetta l'autore, il lettore, la letteratura e la lettura. Ad esempio, perché alterare un bel testo di narrativa con noiosi e inutili apparati didattici? Tanto più che possono diventare anche molto dannosi; e ci sono almeno due valide ragioni a sostegno di questa tesi: la prima legata alla situazione del lettore che, distolto continuamente dalla lettura, a causa delle interruzioni provocate dalle sche-

de, comincerà a perdere ogni interesse per la trama ormai dispersa, interrotta e alterata; la seconda, più grave, legata alla capacità di interpretazione che ogni lettura instaura in maniera spontanea attivando un invisibile rapporto tra scrittore e lettore. Ma se tra loro si inserirà in maniera subdola un terzo personaggio che cercherà di spingere il lettore a soffermarsi solo su alcune tematiche della trama, trasformandole in oggetto di domanda che chiede risposta, tra scrittore e lettore non riuscirà più a scattare nessun feeling, se non quello del terzo incomodo che, forse, non ha neanche letto il libro ma solo individuato qua e là alcuni brani che possono essere adattati ai tempi attuali e quindi destinati a essere affrontati in classe.

Il libro di narrativa è se stesso, non può accollarsi l'attributo "per le scuole". Non può esistere una doppia versione dello stesso libro, pretendendo che un bel racconto possa trasformarsi in un piccolo e grigio volume, già impoverito in una copertina pseudoseria e scarsamente illustrata per meglio affermare il concetto di "scolastico", come se scuola fosse sinonimo di tristezza e apprendere fosse sinonimo di fatica.

L'interpretazione del lettore è fondamentale nel rapporto con la lettura, tanto più se il lettore è giovane e può essere facilmente manipolato nel dare un senso ai significati. Inoltre non è accettabile interrompere continuamente una trama per formulare domande che, quantomeno, dovrebbero prevedere la conoscenza dell'intera storia per poter pretendere risposte.

Oggi, fortunatamente, uno spiraglio si è aperto anche nella scuola con la scelta di testi alternativi per la narrativa. Il processo non è ancora molto esteso ma fa ben sperare, soprattutto per la maggiore opportunità di affiancare ai classici nuovi scrittori e aprire a tematiche che i problemi sociali attuali trattano in diretta, senza doversi inventare apparati didattici che tentano di evidenziarli anche dove non ci sono. Inoltre il libro alternativo non cambia vestito, il suo contenitore non si maschera dietro la fatidica "narrativa per le scuole", anzi può es-

sere anche illustrato, il che non è male, se rammentiamo che l'uomo ha cominciato a comunicare con i graffiti prima che con la scrittura e che il piacere dell'occhio rende la lettura più scorrevole e più gradita.

Anche la letteratura, come il libro, sta riconoscendo a se stessa il diritto di trasformarsi e accogliere nel suo seno non solamente il classico per eccellenza, ma anche tutto ciò che per qualità e sostanza può arricchire ogni forma di apprendimento, sia scolastico che non.

Del resto, a ben pensarci, a decidere il gradimento di un'opera in realtà non sono i critici ma i lettori. È importante che sia così, poiché se si ha la capacità di favorire il successo di un romanzo o di un'opera di saggistica o di un fumetto vuol dire che si è lettori veri, cioè con la capacità di comprendere ciò che si è letto, apprezzarne o criticarne il contenuto, acquisirne conoscenze nuove o originali e saperle diffondere creando altri lettori con le stesse doti e le stesse capacità.

Se riusciamo a non alterare questi equilibri potremo contribuire a creare buoni lettori, ma se gli equilibri saltano ci dovremo sentire responsabili di aver allontanato dalla lettura potenziali lettori o non aver contribuito a crearne di nuovi. Bella responsabilità!

Note

1. M. A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Giunti, Firenze 1992, p. 25.

2. *Ibid*.

3. W. V. Harris, *Lettura ed istruzione nel mondo antico*, Laterza, Roma-Bari 1991.

4. Ivi, p. 9.

5. Ivi, p. 10.

6. Ivi, p. 12.

7. Ivi, p. 15.

8. Harris suddivide gli impieghi della scrittura nel mondo antico in cinque categorie, per ciascuna delle quali elenca le diverse possibilità di appli-

cazione: 1. funzioni economiche e legali; 2. funzioni civiche; 3. funzioni religiose; 4. commemorazioni; 5. tradizione della letteratura e attività epistolare. In quest'ultima categoria, che è in effetti la più vicina al tema di questo saggio, Harris include le funzioni di tramandare opere letterarie, tramandare compendi di informazioni (manuali e simili), fare compiti scolastici. È concretamente presente il concetto di letteratura, ma finalizzato principalmente a "tramandare" opere letterarie. Lo scopo è quindi legato alla "conservazione" piuttosto che all'uso quotidiano della lettura (Harris, *Lettura ed istruzione nel mondo antico*, cit., pp. 31 ss.).

9. Johann (o Johannes) Gänsfleisch detto Gutenberg (circa 1390-Magonza, 3 febbraio 1468) acquisì la sua fama grazie ai miglioramenti apportati alla tecnologia della stampa, tra cui una lega metallica specifica, inchiostri a base di olio e un nuovo tipo di stampa che utilizzava le presse usate nella produzione vinicola.

Attorno al 1450, a Magonza, costituì una *societas* con il banchiere Johann Fust, che contribuì con 2.000 Gulden, e l'incisore Peter Schöffer (o Schäffer), allo scopo di stampare la cosiddetta "Bibbia a 42 linee". Il lavoro venne concluso il 23 febbraio 1455 presso la Hof zum Humbrecht (oggi in Schustergasse, 18) e il libro messo in vendita a Francoforte. L'edizione suscitò immediato entusiasmo per la qualità tipografica.

Gutenberg continuò la produzione in proprio con nuovi tipi e nuove attrezzature, producendo la "Bibbia a 36 righe". Nel 1465 l'arcivescovo di Magonza gli garantì un vitalizio in riconoscimento dei suoi meriti. «Il più grande avvenimento della storia umana»: così chiamava lo scrittore francese Victor Hugo l'invenzione di Gutenberg.

L'innovazione consisteva nella possibilità di riutilizzare i caratteri. Infatti fino ad allora le matrici di stampa venivano ricavate da un unico pezzo di legno, che poteva essere impiegato solo per stampare sempre la stessa pagina, finché non si rompeva e veniva gettato.

La lega per i caratteri di Gutenberg era formata da piombo e stagno, raffreddava velocemente e resisteva bene alla pressione esercitata dalla stampa. Questa tecnica era di gran lunga superiore ai procedimenti tradizionali e si sarebbe diffusa in fretta in tutt'Europa. I libri stampati fino al 1500 vengono chiamati incunaboli (cfr. http://it.wikipedia.org/wiki/Aldo_Manuzio).

10. Aldo Pio Manuzio, in latino Aldus Manutius (Sermoneta o Bassiano 1449?-Venezia, 5 febbraio 1515), editore e tipografo a Venezia, è stato uno dei primi grandi editori a usare i caratteri mobili. È ritenuto il maggiore tipografo del suo tempo e il primo editore in senso moderno. Introdusse numerose innovazioni destinate a segnare la storia della tipografia fino ai nostri giorni.

Nel 1494 fondò la tipografia Aldina. Il suo motto era *festina lente*, rappresentato da un simbolo raffigurante un'ancora con un delfino: l'ancora sta-

va a indicare la solidità, il delfino la velocità. Rapidamente, in tutta l'Europa, i suoi volumi furono conosciuti come "Aldine" (cfr. http://it.wikipedia.org/wiki/Aldo_Manuzio).

11. Alessandria d'Egitto fu fondata nel 332 a.C. per volere d'Alessandro Magno. Successivamente, sotto il dominio dei Tolomei, la città, che era stata scelta a capitale del regno, diventò il centro del commercio internazionale e gli scambi marittimi si svilupparono. Per iniziativa di Aristotele, Tolomeo I fece costruire ad Alessandria d'Egitto una biblioteca chiamata "Bruchium": questo luogo doveva contenere la linfa del sapere. Fu proprio per questo amore sconfinato per la conoscenza, che Tolomeo I mandò in giro per il mondo i suoi uomini, alla ricerca di tutto ciò che capitava loro sotto mano di interessante. Il "Bruchium" rimase la maggiore biblioteca d'Egitto ed ebbe degli illustri bibliotecari (cfr. www.liceoberchet.it/ricerche/geo4d_03/Africa1/biblioteca_alessandria).

7
L'albo illustrato tra figure e parole

di *Silvana Sola*

Prima di iniziare a parlare di albi illustrati, una piccola storia di vita: faccio parte di un gruppo di donne che creò, nel lontano 1983, la Libreria per ragazzi Giannino Stoppani; una cooperativa culturale; poi, negli anni successivi, una casa editrice, una nuova libreria per ragazzi, Mel Giannino Stoppani di Roma (esperienza ora conclusa) e un'accademia per librai, per ragazzi e appassionati di letteratura per l'infanzia.

Giannino Stoppani è il nome che ha accompagnato questo quarto di secolo di avventure pedagogiche, il nome che arrivò dal suggerimento di Antonio Faeti, il professore che ci trasmetteva, alle sue affollatissime lezioni, la passione contagiosa per la letteratura per ragazzi.

Dai suoi percorsi usciva una carica vitale, un desiderio di conoscenza unico; nelle sue parole la letteratura viaggiava accanto all'illustrazione, al cinema, alla filosofia, al pensiero di grandi pedagogisti, alla storia del fumetto: percorsi di conoscenza atipici e mai scontati che per noi diventarono occasione per esercitare una professione. Leggevamo, seguivamo le mostre di illustrazione, andavamo in giro per librerie a vedere quello che gli altri, prima di noi, avevano fatto.

C'erano i grandi librai che rispondevano al nome di Vando Aldrovandi, il comandante Al della Resistenza; c'erano gli Hoepli; i librai delle librerie tane che conoscevano tutti i libri; e poi le poche specializzate, prima fra tutte quella di Roberto Denti. C'era l'amico, libraio-editore, Alfredo Stoppa, che con la sua casa editrice portò al pubblico italiano Roberto Innocenti, Lisbeth Zwerger e Květa Pacovská.

E ancora, poi, il bellissimo incontro con Rosellina Archinto, che a breve avrebbe chiuso i battenti della casa editrice più straordinaria che il mercato editoriale italiano per ragazzi abbia ospitato, capace di aprirci gli occhi su un visivo fatto di immagini e figure.

A Trieste, da Orietta Fatucci e Gianni Stavro, scoprimmo una storia di editoria che partiva da Lloyd e arrivava fino a noi con un Pik Badaluk assolutamente speciale. A Roma, da Gabriella Armando, il progetto di una casa editrice che guardava al teatro e alla poesia… Seguivamo le edizioni "Dalla parte delle bambine" e il raffinato lavoro del "Quadragono"; ammiravamo l'intelligenza di Pinin Carpi e guardavamo con attenzione alla nascita di una collana che raccontava l'arte ai ragazzi.

Tutto questo per dire che l'interesse al *picture book* parte da lontano.

Un *picture book* non è solo ciò che la maggior parte della gente crede – un libro facile, pieno di immagini.

Per me è una cosa tremendamente difficile da realizzare, molto simile a una forma poetica complessa che necessita di sintesi e controllo continui.

Bisogna riuscire a dominare costantemente la situazione per ottenere un'apparente semplicità, quella incredibile leggerezza che nasconde l'imbastitura. Come in un abito di buona fattura, basta che un solo punto salti all'occhio e hai rovinato tutto. Nel mondo dell'illustrazione non c'è, a mio avviso, niente di più intrigante[1].

Maurice Sendak, grande sarto di provata abilità, cuce abiti di pregiatissima fattura, abiti di carta che alloggiano tra le pagine di libri in cui le parole e le immagini si incontrano per creare un'alchimia, per offrire il piacere del guardare, del vedere, del leggere, dell'ascoltare. Il rapporto tra immagini e parole diventa armonico, le figure suggeriscono visioni e le parole raccontano mondi.

Parco l'uso delle parole nel libro capolavoro, *Nel paese dei mostri selvaggi*, libro culto sopravvissuto alla fine editoriale della Emme edizioni e riapparso, con gioia di molti, per i tipi di Babalibri.

Un libro in cui le parole suggeriscono un'emozione, l'evolversi dei sentimenti, il desiderio, il rapporto con l'altrove e con il qui. Un libro in cui le immagini incalzano, occupano la pagina, si muovono con il ritmo suggerito dall'occhio, dalla voce narrante, dal dito che fa scorrere la storia.

Insieme le figure e le parole tracciano il profilo del *picture book*, libro assolutamente speciale, che è atlante delle immagini ed esempio di alta narrazione fissata sulla carta.

E l'albo illustrato, così come ci suggerisce Maurice Sendak, premio Astrid Lindgren Memorial Award 2003 per l'illustrazione, vero Nobel della letteratura per ragazzi, diventa uno dei più

forti esempi di creatività artistica se, chi si appresta a realizzarlo, ha chiaro il progetto, il contenuto, la forma. Se chi lo vorrà editare avrà la consapevolezza che i libri pensati per una fascia di bambini non ancora lettori devono avere la lingua più alta, i colori più curati, i contenuti più vari, la foggia più accorta.

C'è un libro straordinario uscito un po' di tempo fa, un libro unico nel panorama editoriale per ragazzi, capace di creare stupore e meraviglia, pagina dopo pagina. Un libro che racconta, svela e permette di immaginare, attraverso le parole raccontate e illustrate di un pittore gond, un giovane indiano che con sguardo virginale ci invita a vedere il mondo con occhi nuovi.

L'invito – che ci arriva da *Il libro della giungla a Londra*, pubblicato da Adelphi, editore approdato in tempi recenti al mondo dei libri per ragazzi – è illuminante. Ogni libro per ragazzi dovrebbe essere una nuova o rinnovata occasione di scoperta, un'opportunità di crescita, di gioia, di conoscenza.

È gioiosa, Olivia, nata dalla penna-matita di Ian Falconer, scenografo che si scopre autore di libri per bambini dopo aver realizzato grandi quinte per i più importanti teatri del mondo.

Olivia è una maialina che non conosce la stanchezza, curiosa e geniale, alle prese con le opere di Degas e Pollock, con la potenza lirica della Callas, la presenza politica di Eleanor Roosevelt, il ritmo di una banda pronta ad accompagnare ogni parata.

Non c'è nulla di scontato nei libri che Ian Falconer dedica alla nipote: c'è un testo breve, divertente, utile al dipanarsi della storia, ci sono figure, essenziali dal punto di vista cromatico, che esplodono nelle pagine bianche, c'è una protagonista che stupisce, perché non cede mai alla noia, mai alla pigrizia da eccessi televisivi, perché chiama gli adulti ad occuparsi di un'infanzia che pretende autonomia e ama l'abbraccio dell'adulto.

Ma non tutti gli albi illustrati sono uguali: a volte la fretta editoriale, la disattenzione creativa, l'idea che un libro per piccoli possa essere scritto e tradotto da chiunque, portano ad avere sugli scaffali un esagerato numero di libri che rispondo-

no alle caratteristiche dell'albo illustrato, ma difettano per qualità di resa finale e confermano che ci troviamo di fronte a «una persistente contraddizione che ancora oggi governa il complesso rapporto tra l'illustrazione e l'editoria»[2]. Come scegliere un libro tra tanti e diversi, come trovare quel prodotto cartaceo che ha pagine in cui le immagini esplodono, i caratteri tipografici diventano parole, l'insieme racconta una storia semplice, non banale, diretta, ma non priva di riferimenti a un universo in cui fantasia e immaginazione sono costanti elementi di riferimento?

Bisogna aver guardato molto, aver cercato molto, aver frequentato il visivo, aver letto le storie. Ma una volta scelto il libro, non *un* libro, ma *il* libro adatto a quel preciso momento, allora, nella pratica educativa, l'albo illustrato diventa un mezzo, uno strumento in grado di creare un ponte pedagogico tra l'adulto e il bambino.

Il libro, in quest'ottica, diventa un motore educativo, perché in esso sono insiti contenuti, saperi, valori, conoscenze, nozioni, elementi dell'apprendere. All'adulto educatore, che ha operato la sua scelta, spetta il compito di esaltare tutti questi elementi, mettendoli a disposizione del bambino in modi e forme sempre diverse.

Il libro e la lettura: due elementi forse desueti nella cultura del nuovo millennio, ma imprescindibili per creare una società del futuro "libera" nei pensieri e nelle azioni. Bruno Munari diceva spesso che il futuro di un paese sono i ragazzi e la qualità della vita futura dipende da come questi ragazzi sono stati educati. Agli adulti che affiancano i bambini è affidato il compito di questa "pubblica educazione", che vede nel libro con figure un elemento, uno tra i tanti, per offrire occasioni di riflessione, di conoscenza, di divertimento…

Un altro grande della storia pedagogica italiana ricorda la necessità dell'uso della parola a tutti. È Gianni Rodari, che nei

suoi scritti, più che mai attuali, dice di non dimenticarsi mai di offrire stimoli narrativi sempre nuovi, suggestioni linguistiche, viaggi immaginativi.

Oggi potrà essere il racconto solo per immagini di un uovo che diventa gallina, elegante lavoro grafico-editoriale, ideato da Enzo e Iela Mari; domani la storia di una bambina tormentata dalla gelosia per la nascita del fratellino; il giorno dopo ancora quella di una piccola principessa urbana alle prese con il primo giorno di scuola evasa dai contorni neri di una Gabriella Giandelli, capace di raccontare, attraverso le sue illustrazioni, la città-condominio di tante periferie.

Immagini e figure potranno narrare di tre fratelli che si chiamavano Tommaso, oppure di Giufà, furbo o sciocco, che diventa icona di un Mediterraneo che unisce, nei tratti essenziali di Chiara Carrer.

Perché l'albo illustrato non ha confini: le storie pensate nelle fredde notti dell'inverno nordico possono arrivare sugli scaffali delle biblioteche illuminate dalla luce di italici tramonti, i cappuccetti nati all'ombra del Colosseo attraversano i Pi-

renei e si accomodano nei templi svizzeri della lettura, le "piccole macchie" scendono dalla Torre Eiffel per incontrare la turrita Bologna, mentre un piccolo orso alle prese con la ricerca del paradiso percorre fiducioso le strade della città eterna.

Note

1. M. Sendak, *Caldecott and Co. Notes on Books and Pictures*, Farrar, Straus and Giroux, New York 1988.
2. P. Pallottino, *Dall'atlante delle immagini*, Ilisso, Nuoro 1992.

Riferimenti bibliografici

CARRER C., *Giufà*, Sinnos, Roma 2004.
FALCONER I., *Olivia*, Giannino Stoppani, Bologna 2000.
ID., *Olivia e la banda*, Giannino Stoppani, Bologna 2007.
LUZZATI E., *I tre fratelli*, Gallucci, Roma 2005.
MARI I., MARI E., *L'uovo e la gallina*, Babalibri, Milano 2004.
SENDAK M., *Nel paese dei mostri selvaggi*, Babalibri, Milano 1999.
SHYAM B., *Il libro della giungla a Londra*, Adelphi, Milano 2004.
ZOBOLI G., *A scuola, principessa*, Topipittori, Milano 2006.

8
Il testo e le immagini. Il processo di lettura

di *Roberta Cardarello*

8.1
L'immagine: una vecchia questione

Tra il libro e l'immagine, o per meglio dire tra il tessuto verbale del libro, e dunque la parola, e l'immagine è stata in passato spesso dichiarata un'incompatibilità, una sorta di contrapposizione, che esiste forse ancora oggi, in un deposito remoto della nostra mente. Non solo nel comune sentire pedagogico, ma nella stessa tradizione di studi pedagogici questi due sistemi di annotazione della realtà sembrano avere caratteri antinomici.

Ci sono due grandi filoni di riflessione che hanno accompagnato la considerazione dell'immagine dal punto di vista della formazione dell'uomo e che pongono interrogativi con cui sempre ci si deve misurare, o è opportuno misurarsi, ogni volta che si accosta tale tema. Il primo *fil rouge* è rappresentato dalla "certezza" che l'immagine è un veicolo efficace di conoscenza e di contenuti educativi, e che è il supporto che rende comprensibile ai molti ciò che altrimenti, vale a dire attraverso la parola scritta, sarebbe attingibile solo a pochi. Il pensiero va in questi casi alla *Biblia pauperum*, cioè alla raffigurazione e narrazione del Vecchio e Nuovo Testamento in forma di immagine pittorica: attraverso il linguaggio dell'immagine si raggiungevano tutti i fedeli, soprattutto quelli che potevano apprendere la Scrittura solo attraverso la parola parlata dei sacerdoti. Per tutti loro, a rischio di dimenticanza della Parola, la raffigurazione del tipo *Biblia pauperum* costituiva il "testo" sempre disponibile e "leggibile" della narrazione ascoltata, il

supporto alla memoria e alla evocazione del messaggio. Tutta l'iconografia che adornava le chiese mostrava cioè anche un intento didascalico spiccato (Farné, 2006), di rammemorazione, di comunicazione e di emozione. Quanto quel tipo di immagine perseguisse anche obiettivi estetici, quale fosse cioè l'importanza del bello in quelle raffigurazioni, non è semplice a dirsi, ma sicuramente non dovrebbe risultare prioritario nella cultura cristiana del XV secolo, in cui rimaneva forte il pensiero di San Tommaso circa le tre funzioni delle immagini di "istruire" gli incolti, "fissare" nella memoria, ed "eccitare il sentimento della devozione". In questo caso, nel caso cioè dell'educazione religiosa, data l'importanza e il valore del contenuto, il veicolo di comunicazione, cioè l'immagine, viene ritenuta "utile e buona" in tanto in quanto rende partecipabile e comunicabile la conoscenza e la Verità. Se, con un ardito balzo storico – valido solo a scopo argomentativo – ci spostiamo ai nostri giorni, assistiamo a uno slittamento nella valutazione del significato educativo dell'immagine: dagli anni dell'affermazione della cultura di massa, caratterizzata dalla diffusione del cinema, della televisione e della stampa sempre più illustrata, un sospetto pedagogico ha gravato sull'immagine di cui è stata denunciata la semplificazione operata, i rischi di fascinazione incontrollata, l'impoverimento del pensiero. Se si pensa al dibattito sul fumetto nella seconda metà del Novecento, se si pensa alla tempestosa discussione circa gli effetti della televisione (educativa, diseducativa, droga televisiva, e così via), si può notare che l'immagine sembra al centro del dibattito per la sua costitutiva qualità.

In primo luogo il confronto, talora implicito talora patente, è istituito sempre con la parola e la comunicazione scritta, intese come il veicolo tradizionale e di elezione per trasmettere e fare acquisire conoscenza e sapere e cultura: e su questo piano l'immagine, con una sua diversa sintassi, con proprie risorse (per esempio la simultaneità delle informazioni date), ma anche

con propri limiti (per esempio la difficoltà a rappresentare riflessioni astratte complesse e reti di subordinazione logico-concettuale) viene riguardata con sospetto, e viene ritenuta strumento più debole. Ci aiuta forse il dibattito sulla televisione a fare qualche chiarezza. Dal tempo di *Apocalittici e integrati* (1964) con cui Umberto Eco poneva la questione della facile diffidenza e del facile entusiasmo con cui due diverse schiere di intellettuali si disponevano a parlare della cultura televisiva e soprattutto del suo grosso "carico di immagine", non sono scomparse le prese di posizione radicale circa gli effetti dei media e il loro addebito all'immagine, soprattutto televisiva. E tuttavia all'interno di quel dibattito si sono mescolate ripetutamente due preoccupazioni. Quella per i contenuti rappresentati è la prima, e in questo senso l'attenzione andava piuttosto ai contenuti della cultura di massa, allo scadimento dell'informazione colta, alla spettacolarizzazione degli eventi, via via fino alla denuncia della TV spazzatura, alle critiche ai falsi reality e così via. Cioè dietro alla denuncia del ruolo dell'immagine stava la denuncia dei temi prescelti e dei contenuti rappresentati (non a caso lo stesso Popper di *Cattiva maestra televisione* finiva per denunciare la stessa logica della quantità e le esigenze della produzione come ragione di base del cattivo servizio culturale assicurato dai media). La seconda preoccupazione è quella relativa veramente al medium (l'immagine in movimento) e ai supposti effetti di intorpidimento mentale, superficialità e passivizzazione indotti. E qui il discorso si fa più sottile, anche se si assiste a radicalizzazioni, come quella di Sartori in *Homo videns* (1997), che dimenticano che la televisione è un medium che combina e dosa variamente immagini con parole, con colonne sonore che non sono marginali (Lumbelli, 2000).

Dall'altro lato all'immagine si continua a fare ricorso quando si tratta di facilitare, spiegare, rendere accessibili contenuti (dalla *Didactica Magna* di Comenio, che introduce l'illustrazione degli oggetti per evitare un apprendimento nozionistico e

nominalistico, fino a tutto il settore della raffigurazione simbolica per i concetti complessi). E allora?

Si può sostenere che l'immagine è cosa *buona*, quando viene usata e piegata per comunicare contenuti buoni o a molte persone che non potrebbero interagire con eguale successo con la lingua scritta, ovvero quando sostiene l'apprendimento di contenuti ostici, astratti e bisognosi di radicamento nello spazio (è il caso dei diagrammi, degli schemi di funzionamento degli oggetti, delle animazioni ecc.).

L'immagine è un *male* quando invece rende appetibili contenuti banali, istituisce propri media che abitano la vita quotidiana con contenuti irrilevanti; e dal punto di vista del medium, quando per le sue caratteristiche di simultaneità, ma oggi anche di velocità, di fascinazione ecc. (si pensi all'entusiasmo per gli "effetti speciali") allontana dalla lingua scritta, dai suoi tempi e dalla familiarità con processi di astrazione.

Concludendo, dietro il preteso *problema dell'immagine* stanno molte volte i problemi di contenuti che l'immagine industriale veicola, e altre volte le specificità comunicative del medium in tanto in quanto estraneo alla lingua scritta; mentre rimane vero che molte immagini sono di aiuto da un lato alla facilitazione di contenuti ritenuti validi o rilevanti, e dall'altro alla diffusione presso un ampio pubblico di valori e cultura *buoni*.

8.2
Immagine e infanzia

C'è poi un contesto entro il quale l'immagine si è progressivamente ritagliata una fetta di dignità e di particolare evidenza, ed è rappresentato dalle illustrazioni o figure che accompagnano o costituiscono i libri per bambini. Dapprima come rara illustrazione, centellinata entro le pagine di un libro per bambini e ragazzi, e in seguito come sostanza iconica e narrativa nei

libri per bambini via via più piccoli: l'immagine mantiene una sua centralità, e le vengono riconosciute potenzialità educative, quando abbellisce o istituisce i testi per l'infanzia. Probabilmente, proprio quanto più si rivolge a un pubblico ancora illetterato o scarsamente alfabetizzato, quale quello dei bambini prescolari, essa assume e mantiene un ruolo di primo piano. In passato, e in riferimento ai libri per i bambini già lettori, l'illustrazione aveva la funzione riconosciuta di sottolineare momenti topici della narrazione e di incoraggiarne la lettura seducendo il piccolo lettore con promesse di eventi affascinanti, oppure quella più sottilmente psicologica di fungere da momento di *décharge* durante il procedere nella decodifica (Valeri, 1970; Genovesi, Magri, 1990). Aveva, in altri termini una sorta di funzione di "esca" rispetto alla lingua scritta e alla lettura, a conferma di quanto ricordato poco sopra.

Tuttavia, con il diffondersi e raffinarsi delle tecniche dell'editoria, è divenuto vieppiù possibile procedere alla produzione massiccia di libri solo, o quasi solo, illustrati (gli *album*, come si diceva fino ad alcuni anni fa, e come ancora si dice in francese), anche perché la parallela diffusione di una rinnovata cultura dell'infanzia, e della scuola stessa per l'infanzia, hanno creato una vasta sensibilità alla lettura e al libro anche per i più piccoli (Cardarello, Chiantera, 1989). Cosicché si è ormai affermato un universo iconico ampio e diversificato anche nella carta stampata, che si rivolge espressamente ai bambini piccoli, e che alimenta un mercato discretamente attestato anche in Italia.

Le figure nei libri per bambini sono abbondanti e non creano imbarazzi pedagogici; al contrario sono considerate come un elemento e ingrediente importanti nel processo di accostamento al libro, e dunque in quello di precoce promozione della lettura, appunto dicevamo, anche perché si rivolgono a bambini preletterati, a bambini circondati dall'enorme mole di immagini in movimento, del cinema, della televisione e dei nuovi

media. Rispetto a un tale universo mediale, la raffigurazione statica, ancorché "iconica", ha il sapore familiare della carta stampata e la persistenza rassicurante del libro e del supporto cartaceo.

Piuttosto, il problema è che sulle illustrazioni, che costituiscono la gran parte dei libri per i bambini più piccoli, si allineano letture e tentativi di teorizzazione diversi e sicuramente incompiuti. Dice al proposito Angela dal Gobbo nel sito dell'Associazione italiana biblioteche (www.aib.it/aib/npl/x061030.doc):

> Ancora oggi alcuni studiosi sostengono l'inutilità o l'aspetto controproducente delle illustrazioni nel processo di apprendimento della lettura. Qual è allora la finalità dell'illustrazione? Poiché questi libri [i *picture books*] sono indirizzati a bambini e a lettori inesperti, molti adulti presuppongono che il motivo delle loro particolari caratteristiche sia *semplicemente educativo*. Gran parte della considerazione del loro valore educativo deriva da due idee contraddittorie riguardo allo scopo dell'illustrazione, ambedue implicite nella definizione del termine "illustrazione", come è contenuta nel dizionario americano *Heritage*: «Disciplina visiva impiegata per chiarire o decorare un testo». Poiché le immagini possono fornire informazioni che completano il significato delle parole, il loro scopo è il chiarimento – come accade in *Orbis Pictus*. D'altra parte, poiché le immagini attirano l'attenzione per sé stesse, il loro fine può essere volutamente e solo quello decorativo; esse possono essere una fonte di immediato piacere visivo in e per sé stesse, come nei libri di Caldecott o di Beatrix Potter. Da questa ambiguità sulla natura e sullo scopo dell'illustrazione nascono due diversi atteggiamenti critici: c'è chi la considera fondamentalmente dal punto di vista artistico e applica gli strumenti di analisi che valgono per le arti visive, mentre altri, pochi, tentano di comprendere quale ruolo essa svolga dal punto di vista prettamente narrativo. Il libro di Nodelman si pone più propriamente in questo secondo gruppo [il testo cui si riferisce è P. Nodelman, *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*, The University of Georgia Press, Athens 1988].

Meriterebbe una riconsiderazione a parte l'identificazione del significato che viene qui attribuito all'espressione "semplicemente educativo" (il corsivo nel testo è nostro), dal momento che escludo che con questa voce si possa designare il mero aspetto dell'apprendimento del leggere, che sarebbe riduttivo e francamente estraneo alla letteratura pedagogica. Infatti esaminare le illustrazioni da un punto di vista pedagogico non coincide affatto con il decidere se sono funzionali o meno all'apprendimento della lettura. Ma certamente si può invece convenire con il fatto che le illustrazioni dei libri per bambini possano essere riguardate per l'aspetto estetico e la formazione del gusto. Come ha detto Květa Pacovská, «un libro illustrato è la prima galleria che un bambino può visitare» (Poesio, 2005), come del resto è dimostrato da un'ampia serie di saggi che, trattando il libro illustrato alla stregua del libro *tout court*, ne conducono una rassegna critica centrata sui migliori illustratori, il loro stile e le loro scelte estetiche ed espressive (Sipe, 2001).

Si tratta di una prospettiva di analisi critica, del tutto simile a quella che viene esercitata dalla critica letteraria, in cui si applicano intuizioni felici e colte sensibilità di lettori adulti al testo pittorico che racconta storie ai bambini. Prospettiva interessante, e certamente valevole per sottrarre all'oblio, o alla snobistica negligenza, l'illustrazione per i bambini. E tuttavia, come molta critica letteraria *d'antan*, ancora molto disattenta alla risposta estetica del fruitore, anche questa sembra poco centrare il fruitore specifico, e cioè il bambino, sostanzialmente presupposto ma assai poco indagato. Nemmeno il testo di Nodelman sembra sottrarsi a questo limite. Ma riprenderemo questo snodo tra poco.

Prima conviene convenire sul fatto che l'attenzione all'immagine nei libri per bambini è sicuramente oggi consolidata e prende spesso la strada della ricerca di illustratori e testi di qualità (in modo non dissimile da quanto accade alla letteratu-

ra per ragazzi *tout court*), come testimoniano, per esempio, le rubriche fisse sull'illustrazione della rivista "Liber", in Italia, o lo spazio che agli illustratori viene sistematicamente dedicato dall'annuale Fiera di Bologna del libro per ragazzi.

8.3
Immagine, facilitazione e comprensione

Dunque non solo l'immagine e l'illustrazione non generano resistenze o critiche quando riguardano i libri per i bambini piccoli, ma anzi se ne riconosce sempre più la dimensione di elementi strutturali dei testi e ne viene considerata la specificità, con attente letture dal punto di vista estetico, perché non vi è dubbio che la figura educa anche il gusto per la raffigurazione; e dunque il libro di qualità può essere un antidoto alla massificazione che insidia anche questo veicolo della comunicazione.

Anche in questo contesto, poi, la figura viene riguardata per la sua capacità di facilitare l'interazione con il testo verbale e per la sua capacità di comunicare emozioni attraverso il proprio linguaggio connotativo. La raffigurazione ha avuto da sempre, dai graffiti dei Camuni alla pittura rinascimentale, la possibilità di rappresentare oggetti e, attraverso di essi, di veicolare significati più complessi: e spesso ha assunto gli oggetti in quanto simboli (dei riti, dei miti, o della religione) (Farné, 2002), e ha realizzato testi pienamente comprensibili solo alla luce del complesso sistema di simboli che li ispiravano e li istituivano. Anche nell'immagine dei libri illustrati, oggi, si rilevano valenze simboliche, ma esse non alludono tanto a espliciti sistemi di codici e valori culturali, quanto piuttosto a significati psicologici profondi. La lezione della psicoanalisi, in particolare, oltre ad avere dato anima alla molteplicità di test proiettivi basati sulle immagini (Axia, 1997), suggerisce letture simboliche, di nuovo tipo, che alludono a meccanismi e oggetti psicologici, e tale analisi investe anche l'illustrazione dei libri

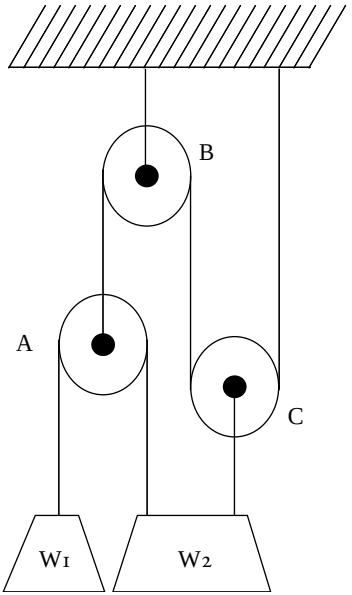
per bambini, come nel lavoro della Spitz, che si sofferma su libri e illustratori di qualità del mondo anglosassone e ne esamina con finezza le scelte illustrative collegandole al simbolismo psichico (Spitz, 2001).

Non vi è dubbio che la raffigurazione illustrata via disegno abbia infatti una "leggibilità" immediata maggiore della parola, se pensiamo ai bambini prealfabeti, ma anche se consideriamo quelli che hanno da poco conquistato la capacità di leggere. Se per essi infatti la scrittura, per quanto semplice, implica pur sempre l'accesso a un sistema di notazione simbolico convenzionale e astratto, fatto di segni "immotivati", che non mantengono alcuna somiglianza con gli oggetti cui si riferiscono, l'immagine tuttavia, anche se caricaturale, conserva quella somiglianza con il reale che consente di riconoscere molti degli oggetti che la compongono. Il riferimento all'*Orbis Pictus* di Comenio non abbisogna, forse, di ulteriori commenti al riguardo. E questo pare un aspetto su cui nessuno discute: l'illustrazione è elemento di facilitazione per il piccolo lettore, è sempre strumento che media l'accesso al testo scritto e ne facilita la comprensione. Si tratta di una di quelle affermazioni per le quali non occorre ricorrere a citazioni perché non vi è quasi studioso che non la sottoscriva.

Occorre ricordare che effettivamente il ruolo dell'illustrazione nella comprensione dei correlati testi verbali, o per l'apprendimento di un concetto, è tema che è stato esplorato, e non marginalmente, dalla letteratura psicopedagogica, ma che ha interessato piuttosto testi diversi dai *picture books* per bambini, e in particolare testi per la divulgazione o l'insegnamento di contenuti curricolari importanti per studenti di età maggiore e in riferimento a contenuti spesso di ambito scientifico. Quando si dice che la figura e l'immagine facilitano la comprensione del testo verbale ci si riferisce, in effetti, a testi astratti che convogliano concetti complessi: l'immagine che raffigura una pompa da bicicletta per supportarne la spiegazione del

funzionamento, o quella delle pulegge che spazializza un'informazione verbale di difficile comprensione sono talmente consolidate nella letteratura specialistica da essere quasi di pubblico dominio (FIG. 8.1) (Twyman, 1985; Peeck, 1987; Levin, Mayer, 1993). L'immagine è stata studiata ampiamente e ne sono state riconosciute l'efficacia nei processi di comprensione e memoria di concetti e processi per le funzioni di *concretizzazione*, di *esplicitazione*, di *selezione* e di *concisione* che può svolgere in rapporto al corrispondente testo scritto (*ibid.*). Rispetto a quel particolare tipo di illustrazione, quella cioè che viene confezio-

FIGURA 8.1
Da Levin, Mayer, 1993



nata *ad hoc*, per illustrare un passaggio particolarmente difficile o astratto o complesso, si sono accumulate anche evidenze empiriche a supporto, e cioè ne sono state testate a più riprese, con bambini e studenti, le condizioni di efficacia, quali il livello di conoscenza e di competenza del lettore-visore, il contesto in cui l'esperienza si colloca e così via (Peeck, 1993).

Oggi queste ricerche si sono estese alla multimedialità, fornendo indicazioni di tutto riguardo a verifica delle condizioni alle quali l'elemento visuale può supportare la comprensione di testi orali e scritti (Mayer, 2001; Lumbelli, Zidari, 2001; per un'ampia rassegna cfr. Paoletti, 2001).

Ma per le illustrazioni che accompagnano i libri per bambini, che hanno caratteri di analogia, ma anche di profonda differenza con quelle immagini, e che soprattutto intrattengono con il corrispondente testo verbale rapporti strutturalmente diversi, ben poco si sa. Molto si dice e si suppone, ma poche sono le ricerche che hanno testato la fondatezza di pur sensate opinioni (Cardarello, 2002). Per cui, anche la più condivisa opinione che l'immagine faciliti l'accostamento al libro e alla lettura in realtà non è stata molto indagata, e non si è cercato di verificare se alcuni modi del narrare attraverso la figura sono più efficaci, o migliori per i bambini, o se alcuni tipi di immagini o sequenze di disegni possano favorire la rappresentazione della storia, o il suo ricordo.

8.4
Il processo di lettura e i libri per bambini

Se, come abbiamo visto, l'illustrazione per i più piccoli è considerata un utile strumento o supporto al loro cammino verso i sistemi di significazione, non necessariamente connesso all'apprendimento delle prime forme di lettura e scrittura, ma piuttosto nell'ottica di avvicinamento al libro e alle storie, tuttavia l'illustrazione è ancora spessissimo esamina-

ta a prescindere dai processi di ricezione dei bambini stessi. Di loro pochissimo si indagano preferenze, curiosità o elaborazioni in riferimento alle figure: fatto tanto più grave quanto più si ricordi che, per la somiglianza con la percezione ordinaria che caratterizza l'immagine, essa appare di gran lunga più familiare ai bambini di quanto non sia la scrittura, e dunque su di essa essi possono avere a maggior ragione opinioni e preferenze anche marcate. Conoscere cioè come i bambini elaborano le immagini e le parole dei libri, cosa li colpisce e cosa capiscono ci pare altrettanto importante per procedere in una conoscenza del processo di lettura che non sia solamente una proiezione dell'analisi adulta sui testi per bambini.

Rispetto alle analisi su ricordate, esiste un punto di vista diverso, una prospettiva diversa, ed è quella nella quale intendiamo muoverci, per considerare l'immagine o l'illustrazione nei testi per bambini; e precisamente si vogliono esaminare figure e parole dal punto di vista del processo di lettura, e dunque tenendo conto in primo luogo della comprensione che essi favoriscono e del modo in cui si propongono come stimoli che il bambino è invitato a riconoscere ed elaborare al fine di ricavare una rappresentazione coerente e chiara (Kintsch, van Dijk, 1983). Perché non vi è dubbio che l'esperienza di sfogliare un libro illustrato, anche nelle più tenere età, o quella di seguire con gli occhi su un libro una narrazione orale abbiano pure il senso di capire una serie di eventi, o di micronarrazioni, e che dunque il processo di lettura del bambino sia reso possibile, nelle forme proprie dell'età, attraverso il contributo delle parole e delle illustrazioni che costituiscono la materia del libro. In questo senso le immagini, non diversamente dalle parole del testo, sono materia e stimolo di quel processo di lettura, e possono arricchirlo o impoverirlo, renderlo facile o difficile; ed è anche da questa prospettiva che possono essere guardate.

Ancora, pensare al processo di lettura dei bambini implica riflettere sul processo di lettura in generale e non ignorare pertanto le operazioni mentali che anche essi devono compiere: nel senso canonico di "leggere", e cioè intendendo che da un'analisi sensoriale dello stimolo (visivo o uditivo) ricaviamo un'informazione che viene elaborata alla luce delle conoscenze già possedute, e collegata altresì agli stimoli (verbali e visivi) circostanti. Se riconosciamo un pesce, per esempio nell'immagine di copertina di *Arcobaleno* (Pfister, 1997), per le scaglie e la sua forma, riconosciamo l'elemento circostante come acqua, anche se non ne ha i colori canonici, perché sappiamo (ecco le conoscenze personali) che i pesci stanno nell'acqua, e la rappresentazione mentale che costruiamo è frutto continuo della nostra elaborazione dei segni, delle conoscenze pregresse, e di quelle che veniamo costruendoci pagina dopo pagina nella lettura del libro. Il processo di lettura, quando anche essa sia mediata dall'adulto, che può facilitare o semplificare il compito del piccolo, implica pur sempre un lavorio di riconoscimento dei segni, sia parole che figure, strutturalmente simile a quello che compie un lettore adulto e dunque potenzialmente adatto a prefigurare un'esperienza di vera e propria lettura, propedeutica a quella dell'adulto. Guardare alle parole e alle figure da questo punto di vista significa ravvisare, là dove sembrano esservi solo incanto e nenia, l'elaborazione cognitiva e la stimolazione del pensiero e della riflessione anche nel bambino piccolissimo.

Se esaminiamo qualche frammento di un libro per bambini riusciamo bene a cogliere e descrivere il processo di lettura e a far emergere le molteplici operazioni cognitive che tutti attiviamo quando ne comprendiamo i più elementari, e irrinunciabili, significati.

Ripercorriamo, a modo di esempio, un testo – *L'ippopotamo volante*, di G. Counhaye e M. J. Sacré (1993) – per mostrare in azione i processi richiesti al lettore.

La trama narra di Poldo, un ippopotamo dotato di ali, che vola lontano dalla sua terra natale, trova un minuscolo amico, un canarino di nome Tuorlo d'uovo, ha molte disavventure che si succedono l'una dopo l'altra, ma anche altrettante soluzioni. Poi conosce una "ippopotama" con le ali come lui, la sposa e con lei e l'amico ritorna alla sua terra. Una sera, durante le sue avventure, per Poldo si pone il problema di trovare un riparo per la notte. Prova a volare su un pollaio, ma, per il suo peso, lo sfonda. Così si esprime il testo:

"Che guaio ho combinato!", esclamò Poldo.
"E ora, che cosa facciamo?".
[0]. "Uno grosso come te si costruisce un nido in quattro e quattr'otto", disse Tuorlo d'uovo.
[1]. "Ma dobbiamo trovare dei rami abbastanza robusti per te".
[2]. A Tuorlo d'uovo di colpo venne un'idea, e gliela sussurrò all'orecchio.
[3]. "Dici davvero che posso? Non vorrei combinare un altro pasticcio. Certo però in un nido così starei al calduccio!".
[4]. Aspettarono che scendesse la notte, poi Poldo andò a svellere le traversine della ferrovia.
[5]. Per fortuna lì a fianco c'era un lago. Così il rapido finì la sua corsa in un soffice letto di fango.

Aggiungiamo una numerazione per poter riflettere analiticamente sul brano. A partire dall'informazione [0] in cui si parla di *nido*, il lettore è chiamato a recuperare le sue conoscenze precedenti circa il fatto che i nidi si fanno generalmente sui *rami*, e che essi devono essere proporzionatamente robusti per ospitare un nido. Cioè la conoscenza di *nido* deve contenere, nella mente del lettore, anche l'informazione *albero*, *rami* e inoltre il lettore deve collegare le due cose. Procedendo nel processo di lettura, poi, l'informazione [4] apparirebbe incomprensibile se non venisse collegata alle precedenti: occorre infatti fare una *inferenza*, generare cioè una nuova informazione,

non esplicita nel testo, e cioè che le traversine della ferrovia sono state individuate per fare il nido: questa informazione non è esplicita nel testo, in nessun punto viene detta patentemente, ma è implicata, e dunque necessaria per costruire una rappresentazione sensata e conseguente degli eventi. Solo avendo elaborato questa inferenza si può ricostruire la connessione tra questa informazione e le precedenti [2] e [3]: e cioè che l'idea che è venuta in mente a Tuorlo d'uovo è appunto quella di ricorrere a un'operazione non proprio esemplare come quella di togliere le traversine dalla ferrovia. Perché questa azione non è esemplare? Per dare questo giudizio, implicato dal testo stesso, occorre fare agire le nostre conoscenze precedenti circa il fatto che asportare delle traversine significa alterare la struttura dei binari, su cui corrono i treni, e dunque produrre un'altra inferenza: che si tratta di un'azione scorretta e illegale, in quanto l'asportazione di pezzi di binario rappresenta la messa in pericolo del viaggio dei treni.

Ma il testo esemplifica molte altre inferenze che la mente del lettore deve generare: «Aspettarono che scendesse la notte». Come mai aspettarono che scendesse la notte? Anche qui l'inferenza che occorre fare nasce dalla precedente inferenza (svellere le traversine è azione illegale) che si combina con la conoscenza pregressa circa il fatto che i delitti si consumano di notte, cioè in condizione da non essere visti.

«Così il rapido...»: occorre sapere e/o capire che la mancanza di traversine causa il deragliamento (andare fuori dai binari), che il rapido è un tipo di treno, che evidentemente è dovuto passare su quei binari, che quel treno è finito in una zona umida e soffice (quindi nessuno si è fatto male per fortuna!), che evidentemente quindi si trattava di un lago fangoso.

Per capire le successive espressioni occorre dunque essersi costruiti una rappresentazione mentale della situazione (che include il rischio per il traffico ferroviario, l'illegalità

dell'azione, cioè le informazioni inferite) tale per cui risulti comprensibile come mai «il rapido finì la sua corsa in un soffice letto di fango» e, prima ancora, come mai l'esistenza del lago sia da considerare una fortuna. Potremmo fare un elenco assai nutrito, in altre parole, delle molteplici conoscenze "enciclopediche" cioè pre-presenti nella mente del lettore, che vengono richieste per capire questo brano, e delle molte inferenze cognitive richieste per una piena rappresentazione di quanto accade.

Quello che questo brano ci permette di sottolineare in modo esemplare, data la sua implicitezza, è il fatto che la comprensione di un testo è una continua costruzione di significati in cui le informazioni estratte nelle prime righe servono per procedere nelle seconde e terze righe, e che la comprensione di singole espressioni è costantemente guidata da quella delle espressioni precedenti. In un testo, che è per definizione un "insieme coeso e coerente di proposizioni", il lavoro che il lettore è chiamato a fare è quello di estrarre delle informazioni che ne mantengano la qualità di insieme coerente. A un lettore adulto non viene il dubbio che i due vadano a svellere le traversine per altre ragioni (ma un bambino di 4 anni potrebbe generare molte idee al riguardo), in ragione del fatto che l'adulto, in quanto lettore competente, tende a trovare coerenza tra le successive proposizioni, come dimostrato, mentre questa competenza (che è una tipica competenza del testo) non è ancora consolidata nei bambini (Schank, 1992).

In un testo verbale la frase "Franco aprì le pagine gialle" (II) apre diverse interpretazioni possibili, a seconda che il testo precedente abbia detto "Franco aveva fame" (I), oppure "Franco si decise a fare riparare l'automobile" (I *bis*). L'interpretazione cioè della frase II, che significa recuperare uno scopo, o prevederlo, dell'azione di Franco, è vincolata, nel lettore minimamente esperto, dal principio di consecutività alla frase

precedente: se nella frase prima si parla della "fame", il lettore ipotizzerà la ricerca di un ristorante o di una gastronomia piuttosto che la ricerca di un'officina meccanica (per questo esempio e per un'ampia illustrazione di questi processi di comprensione dei testi cfr. Schank, 1992).

Non ci nascondiamo, naturalmente, che il testo include anche termini difficili (traversine, svellere, rapido, binari), che possono essere ignoti ai bambini o che si riferiscono a oggetti sconosciuti, ma la complessità del processo di comprensione, come abbiamo cercato di mostrare, non si identifica con meri problemi linguistici: ha chiaramente a che fare con il processo di elaborazione che ne consegue (Lumbelli, 1990). Esiste infatti un piano elementare di riconoscimento dei segni (*nido*, *Poldo*, *disse*) che, nel caso di un bambino ascoltatore, si presentano come stimoli auditivi: i bambini devono conoscerne, in tutto o in parte il significato; ma esiste un'attività continua di utilizzo delle conoscenze enciclopediche, come abbiamo visto (quali, per esempio, come e dove si sistema un nido, o che le traversine servono a far viaggiare i treni sui binari), per generare inferenze che integrino le informazioni date con quelle presupposte; esiste anche un'attività di *integrazione* tra le informazioni successive del testo, che vengono collegate da ponti rappresentati dalle inferenze cotestuali, come per esempio ciò che connette le espressioni [4] e [5]. L'intera elaborazione delle informazioni, poi, è guidata dal principio di coerenza tra quanto viene letto, cosicché il processo è caratterizzato dalla generazione continua di ipotesi e l'analisi della congruenza e compatibilità tra tale ipotesi e il contesto. L'espressione [5], se preceduta da altre, diverse, proposizioni (per esempio: "il sistema frenante era in avaria e pioveva a dirotto, ma per fortuna...") attiverebbe altre inferenze, sotto forma di ipotesi esplicative, e solo alcune di esse, quelle compatibili appunto, sarebbero selezionate dal lettore "che capisce".

8.5
L'immagine nei processi di comprensione

Quello su cui si vuole tuttavia richiamare l'attenzione è il fatto che anche l'immagine, e cioè l'illustrazione dei libri per i bambini, tende a disporsi ugualmente secondo un sistema di significazione che invita il lettore, piccolo e grande, a una serie non dissimile di integrazioni operate a partire dalle conoscenze enciclopediche pregresse, da quelle del testo stesso, e la generazione e selezione di ipotesi per la costruzione di una rappresentazione coesa e compatibile con il contesto.

Si può pensare, come abbiamo sostenuto poco fa, che i problemi di comprensione nei testi per bambini siano in qualche misura temperati dalla presenza dell'immagine, che "fa vedere", dunque spiega, dunque rende concreto il contenuto della parte verbale, ancorché difficile. Un tipico modo di usare i libri di figure nelle prime età è proprio quello di consentire il riconoscimento di oggetti e di affiancare ad esso l'attività di denominazione. Gran parte dei libri per i piccoli è costituita dall'inventario visivo di oggetti, sia fotografati che trasformati, in varia misura, dal disegno. I più semplici sono appunto repertori che presentano pochissimi oggetti, e la cui funzione pare davvero quella di sostenere la nominazione da parte dei bambini. Ma se passiamo oltre questi semplici inventari di oggetti, e guardiamo ad altri libri per immagini che caratterizzano il mercato editoriale, notiamo che la grande maggioranza di essi racconta brevi e semplici storie, e che in questi casi la figura diventa essa stessa un testo da leggere.

Certamente la figura, in generale, è assolutamente più semplice per i piccoli: non c'è dubbio infatti che, riproducendo degli oggetti che "assomigliano" a quelli reali a cui rimandano, essa fa appello alle condizioni ordinarie della percezione visiva, che il bambino esercita fin da quando ha aperto gli occhi.

Rispetto alla parola e alla scrittura in particolare, la percezione visiva di oggetti è un'attività in cui ciascun bambino si può esercitare (anche a prescindere dagli intenti stimolatori di genitori ed educatori) e dunque in cui è potenzialmente più competente e autonomo. In secondo luogo, il ruolo della figura nella lettura di libri o album illustrati è certamente, proprio per la sua leggibilità, un supporto straordinario alla memoria e alla rievocazione (Catarsi, 2001). Ma è bene non dimenticare che le immagini possono esse stesse essere di diversa complessità, e dunque di maggiore o minore leggibilità e che certamente nella prima infanzia, ma anche in seguito, l'immagine stessa deve essere letta e compresa, e che ciò non è necessariamente più facile né automatico, come tanta ricerca ha dimostrato.

Nelle primissime età, infatti, è una conquista anche la scoperta del fatto che l'immagine pittorica è un sistema simbolico di notazione e comunicazione. L'immagine è la rappresentazione bidimensionale di una realtà tridimensionale, della quale rappresenta un'inevitabile semplificazione arbitraria. A due e tre anni è una scoperta anche il fatto che la rappresentazione cartacea di un gatto nella pagina di un libro ne esaurisce la rappresentazione, per cui non serve voltare la pagina per vedere se vi è raffigurato il retro del gatto stesso. Così come è da acquisire la consapevolezza che l'immagine va letta attraverso suoi codici, perché ne usa dei propri: la *variazione dei colori* di un identico oggetto da una pagina all'altra a seconda che venga ritratto di giorno o di notte (o comunque con una marcata differenza di luminosità); la *prospettiva*, per cui un pesce rosso in primo piano occupa tutta la figura, mentre nella pagina successiva l'identico pesce sembra, ma non è diventato, più piccolo, è solamente ritratto da una diversa distanza; la *convenzione dei possibili tagli* della rappresentazione, per cui un cavallo presentato lateralmente in una figura senza la coda e le zampe posteriori non è un cavallo privo della coda né delle zampe, ma un cavallo intero ritratto parzialmente (Higgins, 1979; Bassa

Poropat, De Vecchi, 1995). Gli esempi appena fatti illustrano una serie di acquisizioni nella competenza che il giovane lettore di immagini deve conquistare per accedere al primo ed elementare livello di lettura della figura.

Ma le operazioni richieste dalla comprensione delle figure non si esauriscono nel riconoscimento delle convenzioni rappresentative menzionate. Una comprensione e un'elaborazione semantica anche più impegnative sono richieste ogni volta che dall'immagine si debba ricavare un significato che non viene totalmente espresso dai singoli oggetti identificabili. Se infatti per riconoscere gli effetti della prospettiva oppure del taglio rappresentativo occorre disporre di codici che si imparano una volta per tutte, e di cui si può disporre in seguito con automaticità, per riconoscere invece altri più complessi significati occorre abituarsi a collegare i segni (con il loro bagaglio di convenzionalità), per estrarne delle interpretazioni possibili, plausibili e magari coerenti con il contesto, figurale e non, in cui quei segni sono inseriti. Molte di queste operazioni sono poco consapevoli agli adulti che hanno imparato a leggere le figure di un libro con la stessa logica di *pertinenza* e *coerenza* praticata nei testi verbali; e così spesso non sono capaci di riconoscere la quota di implicazioni e integrazioni prescritte al lettore. Molte delle integrazioni che si fanno leggendo una figura, infatti, dipendono non solo dall'esperienza generale del lettore, e dunque dalle conoscenze del mondo che ogni lettore ha, ma anche da un'operazione contemporanea che ogni lettore esperto fa e che consiste nel valutare la coerenza e la compatibilità delle proprie interpretazioni con quanto il testo propone, come abbiamo ricordato in precedenza. Dunque un analogo principio di coerenza agisce anche nella lettura della figura: un segno che riproduce un oggetto viene letto sia per il significato letterale a cui rinvia, sia attraverso la sua compatibilità con gli oggetti circostanti e più in genere il contesto della figura in cui compare.

Ci limitiamo qui a un esempio, e rinviamo ad altri testi per un'analisi più documentata (Cardarello, 2004).

Nella FIG. 8.2 è riprodotta la sequenza di due illustrazioni tratte da un bel libro per bambini, privo di parole: abbiamo così la possibilità di esaminare quali e quante integrazioni sono richieste al lettore, anche in presenza di un testo puramente figurale.

Si noti che dalla prima immagine (per convenzione quella che compare alla nostra sinistra secondo la linea di indicatività della nostra scrittura) per estrarre la rappresentazione di "scuola/cortile della scuola – abbraccio mamma/bambino – ingresso/uscita da scuola" occorre far intervenire molte conoscenze enciclopediche: la presenza di molti bambini con figure adulte deve attivare lo schema dell'accompagnare a scuola (oppure dell'andare a prendere) i bambini, e l'azione allusa con le figurine in primo piano (una donna che bacia un bambino) deve essere categorizzata alla luce di tali informazioni di

FIGURA 8.2
Da Sabrià, Piérola, 2004

contesto: non si tratta di un baciare generico, ma di un baciare che sta per "salutare e congedare affettuosamente".

Ancora: l'azione del baciare il bambino rinvia a un'azione di salutare, che a sua volta è bivalente: può indicare un comportamento compatibile sia con l'accompagnare a scuola che con il riprendere dopo la scuola, cioè può sia precedere che seguire il tempo del soggiorno a scuola. In base all'illustrazione successiva (quella sulla destra, per il principio di indicatività), che rappresenta un'azione collettiva presumibilmente entro una scuola d'infanzia, si può disambiguare il significato della figura precedente e riconoscere che si tratta di un "accompagnare a scuola", perché la successione temporale degli eventi indicati richiama schemi di azione che così si compongono nell'esperienza ordinaria.

È in presenza di figure come questa, diffusissime nei libri per bambini, che risulta evidente quale lavoro di coerentizzazione dei segni implica anche la lettura dell'immagine. Le più vistose distorsioni sul piano della comprensione (Cardarello, 2002) delle figure mostrano appunto che l'abilità di comprensione della figura è da conquistare in età evolutiva e sarebbe ingenuo ritenere che la mera presenza di illustrazioni renda facile e comprensibile un testo per i bambini in assoluto.

È naturale che ci siano occasioni in cui il testo chiarisce immagini ambigue, e altre occasioni in cui l'immagine rende più agevole la comprensione di qualche spezzone verbale. Ma è assolutamente improprio ritenere la figura mero elemento di chiarificazione. Al contrario essa stessa molto spesso si presenta come un vero e proprio testo, che implica un processo di elaborazione non dissimile da quello implicato nella comprensione di un testo verbale.

Pertanto, il problema della comprensione va posto anche in riferimento all'immagine, che si dimostra, come abbiamo cercato di esemplificare, non solo una difficoltà da superare,

ma addirittura un *testo* che riproduce, sotto altre forme, gli stessi problemi di comprensione che vengono richiamati dalla lettura del testo verbale.

Infine, se sia l'immagine che il testo richiedono i processi di elaborazione cui abbiamo fatto cenno, dobbiamo riconoscere che anche la stessa combinazione interattiva di testo verbale e testo iconico richiedono al lettore forme molteplici di integrazione e processamento dei significanti. Il rapporto tra quanto viene detto/scritto e la corrispondente illustrazione costituisce un'ulteriore tipologia di testi, articolabile in vari modi. Spesso le illustrazioni dei libri per bambini vengono esaminate soprattutto per la loro valenza connotativa, perché indubbiamente concretizzando parti del testo ne accrescono anche il valore comunicativo con l'aggiunta di una molteplicità di informazioni e sfumature di significato che possono costituire l'incanto del libro stesso. Dal punto di vista del processo di lettura a cui qui ci riferiamo, vogliamo invece annotare altre dimensioni di quel rapporto. La corrispondenza tra una pagina di testo e l'illustrazione che l'accompagna porta spesso a parlare di specularità: in realtà, a ben guardare, una specularità vera è cosa assai rara, e se si conduce un'analisi minuziosa dei significati veicolati, ci si rende conto della radicale attività di selezione che caratterizza l'immagine rispetto al testo verbale, soprattutto narrativo. Anche qui il processo di lettura si sostanzia di un'azione di integrazione continua tra dati iconici e dati verbali, di un'estrazione di significati attraverso il concorso delle conoscenze pregresse e di quelle rappresentate dal contesto; anche qui appaiono vistosi i processi di produzione di inferenze, di generazione di ipotesi, di ripristino di coerenza tra i significati (Cardarello, 2004, cap. 2).

Questi sono, in definitiva, i molteplici processi cognitivi che il processo di lettura porta con sé se riguardato dal punto di vista della comprensione del testo. È per questa ragione che

la lettura dei libri fin dalle prime età rappresenta un buon precedente della successiva competenza nella comprensione e che la lettura dei libri, anche delle figure, ha una valenza alfabetizzante che non va trascurata.

8.6
Conclusioni

Esaminare i libri per bambini dal punto di vista del *processo di lettura* potrebbe naturalmente, e legittimamente, condurre a sottolinearne molti altri aspetti che qui sono stati trascurati, e che invece hanno altrettanto interesse. La proposta di considerare la comprensione e i processi cognitivi implicati nell'esperienza di lettura dell'infanzia si giustifica soprattutto per la visione prospettica che vogliamo dare a tale processo di lettura. Anche nell'infanzia, anche dalla primissima infanzia, e anche sfogliando libri di figure, i bambini sono invitati infatti a imparare a trattare testi. Possono dunque ricavare da tale pratica, se essa è ben chiara nella mente dell'adulto che accompagna le prime letture infantili, una precoce competenza nei processi di inferenza, di coerentizzazione, di integrazione e dunque in definitiva un'attrezzatura cognitiva e metacognitiva che ne sosterrà il lavoro intellettuale anche negli anni successivi della loro crescita e della loro alfabetizzazione. Non solo, questa precoce competenza, così critica e cruciale per buona parte dei bambini, può essere perseguita attraverso una delle attività più piacevoli con cui gli adulti intrattengono i bambini.

Nel gioco dello sfogliare, leggere, guardare le figure con i bambini, la consapevolezza dell'adulto (genitore o insegnante) di queste caratteristiche del processo di comprensione permette di *sostenere senza insegnare* l'iniziativa intellettuale dei bambini, e di garantire una forma dell'educazione informale non ingenua, senza per questo diventare didatticistica.

Si tratta poi di un'educazione particolarmente efficace, perché non vi è dubbio che la lettura di libri, oggi finalmente in fase di espansione nella scuola dell'infanzia, rappresenta un'attività carica anche di quei significati emozionali, affettivi, socializzanti ed espressivi che ben conosciamo, e che ben ci illustrano altri saggi di questo volume.

Riferimenti bibliografici

AXIA G. (a cura di) (1997), *La valutazione dello sviluppo. Manuale di metodi e strumenti*, Carocci, Roma.

BASSA POROPAT M. A., DE VECCHI E. (1995), *Guardare assieme e discutere. L'interosservazione come metodologia d'intervento*, Franco Angeli, Milano.

CARDARELLO R. (2001), *Figure e narrazioni nella prima infanzia*, in E. Catarsi (a cura di), *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Junior, Bergamo, pp. 25-49.

ID. (2002), *La lettura delle figure: qualità dell'immagine e comprensione*, in N. Paparella (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della scuola. Atti del III congresso SIRD*, Pensa Multimedia, Lecce.

ID. (2004), *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior, Bergamo.

CARDARELLO R., CHIANTERA A. (1989), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, La Nuova Italia, Firenze.

CATARSI E. (a cura di) (2001), *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Junior, Bergamo.

COUNHAYE G., SACRÉ M. J. (1993), *L'ippopotamo volante*, Arka, Milano.

DELOACHE J. S., PIERROUTSAKOS S. L., UTTAL D. H. (2003), *The Origin of Pictorial Competence*, in "Current Directions in Psychological Science", XII, 4, pp. 114-9.

ECO U. (1964), *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano.

FARNÉ R. (2002), *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna.

ID. (2006), *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, De Agostini, Novara.

GENOVESI G., MAGRI P. (1990), *La lettura: teoria, storia, apprendimento*, Mursia, Milano.

GENTILE M. T. (1965), *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*, Armando. Roma.

HIGGINS L. (1979), *Effects of Strategy-Oriented Training on Children's Inference Drawing from Pictures*, in "Educational Communication & Technology", 27, pp. 265-80.

KINTSCH W., VAN DIJK T. A. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, New York.

LEVIN J. R., MAYER R. E. (1993), *Understanding Illustrations in Text*, in B. K. Britton, A. Woodward, M. Binckley, *Learning from Text Books. Theory and Practice*, LEA, Erlbaum, pp. 95-113.

LUMBELLI L. (1990), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.

ID. (2000), *La televisione tra ludico e ludiforme*, in "CADMO. Giornale italiano di pedagogia sperimentale", 22, pp. 7-18.

LUMBELLI L., ZIDARI C. (2001), *Televisione e multimedialità: quale comprensione?*, in "IKON", 42/42, pp. 7-20.

MAYER R. E. (1989), *Sistematic Thinking Fostered by Illustrationes in Scientific Text*, in "Journal of Educational Psychology", 81, 2, pp. 240-6.

ID. (2001), *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

NODELMAN P. (1988), *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*, The University of Georgia Press, Athens.

PALLOTTINO P. (1988), *Storia dell'illustrazione italiana. Libri e periodici a figure dal XV al XX secolo*, Zanichelli, Bologna.

PAOLETTI G. (2001), *Dalla valutazione dell'efficacia del software multimediale all'analisi della comprensibilità delle trasmissioni televisive*, in "IKON", 42/42, pp. 21-44.

PEECK J. (1987), *The Role of Illustrations in Processing and Remembering Illustrated Text*, in D. M. Willows, H. A. Houghton (eds.), *The Psychology of Illustration*, I: *Basic Research*, Springer, New York, pp. 115-51.

ID. (1993), *Increasing Picture Effects in Learning from Illustrated Text*, in "Learning and Instructions", 3, pp. 227-38.

PFISTER M. (1997), *Arcobaleno, il pesciolino più bello di tutti i mari*, a cura di I. Bossi Fedrigotti, Nord-Sud, Pordenone.
POESIO C. (2005), *Fantasia in mostra*, in "Liber", 68, p. 45.
POPPER K., CONDRY J. (1994), *Cattiva maestra televisione*, Donzelli, Roma.
SABRIÀ C., PIÉROLA M. (2004), *Solo tu mi vedi*, Lapis, Roma.
SARTORI G. (1997), *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Laterza, Roma-Bari.
SCHANK R. (1992), *Il lettore che capisce*, La Nuova Italia, Firenze.
SIPE L. R. (2001), *Picturebooks as Aesthetic Objects*, in "Literacy Teaching and Learning", VI, I, pp. 23-42.
SPITZ E. H. (2001), *Libri con figure. Un viaggio tra parole e immagini*, Mondadori, Milano.
TWYMAN M. (1985), *Using Pictorial Language: a Discussion of the Dimension of the Problem*, in AA.VV., *Designing Usable Texts*, Academic Press, New York, pp. 245-312.
VALERI M. (1970), *Critica pedagogica dei linguaggi narrativi*, Guanda, Parma.

9
Apprendisti lettori. Leggere con i più piccoli

di *Patrizia Giordano*

9.1
Introduzione

Pennac sostiene giustamente che il verbo "leggere" non sopporta l'imperativo, avversione che condivide con alcuni altri verbi, per esempio "amare" e "sognare"[1].

Allora, come si coltiva il piacere di leggere? Perché alcuni sono più affascinati di altri da quella partita giocata con l'immaginazione che si realizza ogni volta che leggiamo un libro? Quali modalità seguire per cominciare un percorso adatto ai più piccoli? Queste sono solo alcune tra le possibili domande che è importante porsi per avviare le attività di lettura nella scuola dell'infanzia.

Leggere rappresenta una conquista dell'umanità; l'evoluzione del linguaggio ha significato un salto qualitativo nella storia che ha nettamente distinto l'uomo dai suoi progenitori e lo sviluppo del percorso di apprendimento del bambino ricapitola, in uno spazio di tempo relativamente breve, l'intera evoluzione umana biologica e sociale.

L'uomo vissuto nella cultura orale primaria non conosce la scrittura, non possiede documenti, fa uso, per trasmettere conoscenza, solo della parola parlata e deve contare sulla memoria; ha una relazione con le parole completamente diversa dalla nostra e tra i suoi sensi l'orecchio è quello privilegiato, perché, attraverso l'ascolto, viene in contatto con il sapere della sua cultura[2].

La nascita della scrittura avrà un effetto rivoluzionario nella storia dell'uomo, in quanto esalta il vedere rispetto all'udire

e struttura gradatamente una modalità percettiva che è la visione alfabetica, cioè la percezione di una serie lineare di simboli che hanno un significato preciso. La scrittura e il libro libereranno l'uomo dal dovere di memorizzare gran parte del sapere e se nella cultura orale l'orecchio aveva prevalso sulla vista, nella fase successiva questo primato si attenua, anche se la lettura si delineava solo in parte come forma di pensiero guidato dalla vista, in quanto, anche in privato, si svolgeva ad alta voce[3].

L'uso della visione lineare, che si adopera nella lettura, è il risultato della tensione percettivo-visiva unita allo sforzo di identificare i significati del testo; l'uomo dell'antichità e del Medioevo, quando leggeva, chiedeva aiuto all'orecchio; solo unendo la vista all'udito riusciva a decifrare il senso dei testi.

9.2
L'interazione bambino-testo

Calvino, a proposito di lettura, parla precisamente di una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento dei caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di pensare per immagini[4].

A questo proposito è importante tenere presente che il bambino in età prescolare elabora gradatamente una certa quantità di unità di riconoscimento visivo delle lettere e delle parole, non possiede ancora abilità fonica, si blocca di fronte alle parole nuove che non sono familiari, quando queste vengono presentate fuori da un contesto di riferimento.

La lingua orale è accompagnata dai gesti, dall'intonazione della voce, dalla presenza fisica dell'interlocutore, è perciò interattiva; la lingua scritta è decontestualizzata.

I bambini non ancora alfabetizzati si rivolgono al testo scritto utilizzando inconsapevolmente il metodo dell'anticipazione del significato e aiutandoli a sviluppare questo atteg-

giamento naturale è possibile creare in loro l'aspettativa che tutto ciò che è scritto ha un significato e che leggere rappresenta l'attività che permette di scoprire e approfondire questo significato.

In considerazione del fatto che il bambino desidera fare per proprio conto, dare un'impronta personale a ciò che fa, è probabile ipotizzare che svilupperà un duraturo interesse per la lettura se non la vivrà come un'attività imposta dall'esterno ma come un gioco alla cui creazione partecipa attivamente; infatti la lettura può essere considerata un atto di creazione permanente e l'insegnante non dovrà essere impaziente ma cercherà di seguire il ritmo personale del piccolo lettore.

A proposito di saper aspettare, è interessante la riflessione su una storia cinese raccontata da Calvino a chiusura della conferenza sulla *Rapidità*:

> Tra le molte virtù di Chuang-Tzu c'era l'abilità nel disegno. Il re gli chiese il disegno di un granchio. Chuang-Tzu disse che aveva bisogno di cinque anni di tempo e d'una villa con dodici servitori. Dopo cinque anni il disegno non era ancora cominciato. "Ho bisogno di altri cinque anni" disse Chuang-Tzu. Il re glieli accordò. Allo scadere dei dieci anni, Chuang-Tzu prese il pennello e in un istante, con un solo gesto, disegnò un granchio, il più perfetto granchio che si fosse mai visto[5].

Probabilmente è opportuno seguire discretamente i ritmi individuali infantili e nello stesso tempo far leva sul piacere di leggere e sulla dimensione affettiva del leggere; la motivazione e il piacere rappresentano le parole-chiave sulle quali si impernia il processo di educazione alla lettura con i più piccoli[6].

Negli ultimi venti anni gli addetti ai lavori hanno combattuto la battaglia per la lettura all'insegna del piacere di leggere, argomentato da Detti e sostenuto da Pennac.

Come docenti dobbiamo essere consapevoli che leggere non può essere presentato agli alunni solo come un piacere ma

anche come un percorso faticoso, di graduale conquista culturale e, insieme, dell'abilità tecnica necessaria per leggere bene.

Le attività di promozione della lettura devono essere progettate e sostenute in modo da favorire l'incontro dei giovanissimi con i libri e con coloro che conoscono il libri, sono in grado di valutarli e di proporli ad apprendisti lettori spesso attratti da altre forme di comunicazione, a volte percepite come più immediate e gratificanti.

Nell'attuale società dei media si parla a volte di morte del libro; è invece essenziale considerare la continua metamorfosi dei tipi e delle modalità di lettura, di cui le varie crisi non rappresentano altro che momenti fisiologici di crescita.

9.3
Cosa fare nella scuola dell'infanzia: strategie di prelettura e di educazione all'ascolto

Con i più piccoli, nella scuola dell'infanzia, è necessario progettare accuratamente un percorso di avvicinamento alla lettura, che nutrirà il loro bisogno di storie e di narrazioni anche in futuro. È importante iniziare con momenti di vera e propria educazione all'ascolto attraverso il raccontare oppure l'inventare insieme una storia, cercando di stabilire un rapporto di comunicazione affettiva tra adulto e bambino, durante il quale condividere emozioni e fantasie veicolate dalle parole.

Altrettanto opportuno è lasciare familiarizzare i bambini con i libri, permettere loro di giocarci come fossero oggetti, di manipolarli, di riconoscere e godere delle illustrazioni di cui sono ricchi quelli pensati per i più piccoli.

Per raggiungere questo obiettivo è indispensabile predisporre nell'aula scolastica uno spazio per la lettura e attrezzare l'angolo dei libri anche con un comodo tappeto che faciliti la consuetudine dei bambini a utilizzarlo in libertà per scegliere e sfogliare i libri preferiti o scoprirne di nuovi.

Sceglieremo quei libri costruiti nei più diversi materiali, formati e dimensioni, pensati per i lettori da 0 a 6 anni, che hanno bisogno di sviluppare abilità sensoriali, percettive e cognitive. La terminologia usata per definirli è piuttosto variegata: albo, albo illustrato, libro di figure, libro con le figure, libro illustrato, cartonati, primi libri, libri-gioco, libri-giocattolo, libri animati; lo ricorda Blezza Pincherle, che sottolinea l'interesse suscitato dalle immagini e dalle illustrazioni originali, di raffinata qualità artistica, attraverso le quali le storie si snodano, senza testo scritto[7].

Nei libri, invece, in cui il testo scritto si accompagna alle illustrazioni, che sono la maggioranza nell'odierno panorama editoriale, frequentemente si riscontra una notevole differenza di qualità, elevata nel caso delle immagini, rispetto alla banalità del testo.

Ma è anche molto importante che sia previsto dall'insegnante uno spazio temporale, nel corso della giornata scolastica, finalizzato ad attività di ascolto di brevi storie: il momento del racconto o della lettura ad alta voce rappresenta un punto di riferimento essenziale per i nostri piccoli lettori.

Infatti, un bambino che ascolta stabilisce con chi legge, attraverso le immagini che le parole evocano, una relazione d'intensità emotiva difficilmente ripetibile in altre situazioni. La curiosità infantile va sollecitata il più possibile per motivare l'ascolto e le illustrazioni che caratterizzano questi libri indirizzati ai bambini in età prescolare vanno utilizzate opportunamente come stimoli, ponendo magari domande su come vengono interpretate e vissute, facendo in modo che tutti si sentano sempre coinvolti dalla storia, dal susseguirsi degli accadimenti e dai personaggi.

Dai due anni in poi i bambini sono in grado di seguire una trama semplice, dai tre si può raccontare loro una storia più complessa utilizzando un approccio adeguato; per iniziare il libro-gioco può rappresentare un importante ausilio didattico,

da leggere, da guardare, da raccontare e da comporre, come le carte delle fiabe di Fatatrac che nell'insieme costituiscono un'unica grande immagine della favola.

Se l'insegnante è capace di interpretare la storia mentre la racconta, cambiando il tono di voce e mimando alcune situazioni significative, l'attenzione dei piccoli ascoltatori si manterrà particolarmente viva.

Comunque, in questa fase le strategie, i metodi, i percorsi e gli strumenti utilizzati possono essere molteplici: tra questi quello appena menzionato della lettura e della narrazione a voce alta è uno dei tanti, così come i giochi che si possono fare con le storie, le variegate attività di laboratorio teatrale, gli incontri con autori e illustratori; è inoltre importante essere incoraggianti e seguire attentamente le conquiste graduali del bambino per essere in grado di indirizzare i suoi interessi.

L'insegnante può scegliere il metodo che preferisce, o più metodi contemporaneamente, sempre tenendo presente che ciò che il bambino riceve, attraverso le modalità scelte, influirà sullo sviluppo futuro della sua motivazione a leggere. Inoltre, identificare la lettura come l'unico risultato di un processo di sviluppo delle capacità percettivo-visive può rappresentare un grave errore, l'insegnante dovrà avere chiaro che leggere rappresenta essenzialmente la conquista del significato del testo.

La scelta dei libri dovrà essere guidata dalla consapevolezza di ciò che piace ai bambini, da ciò che meglio si addice ai nostri ascoltatori; è opportuno non lasciarsi condizionare dalle generalizzazioni, né dai best seller!

Non bisogna diffidare delle fiabe, in quanto l'interpretazione che pretendeva di metterle al bando perché "paurose" appare ridimensionata: le storie paurose sono indispensabili ai bambini per elaborare quelle paure che già esistono nella loro mente e che, attraverso il racconto e il processo di identificazione con i personaggi della storia, diventano pensabili, verbalizzabili, condivisibili con altri e quindi controllabili a livel-

lo emotivo. Se avremo saputo suscitare i loro interessi, a un certo punto saranno gli stessi bambini a chiedere di raccontare storie e di inventarne di nuove; si trasformeranno in narratori e "scrittori".

A questo proposito, con i più grandi, nell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, l'invenzione e la "scrittura" di storie può rappresentare un'attività trasversale che coinvolge l'intero team di docenti.

Un'esperienza è stata condotta in una scuola romana e ha coinvolto due classi e quattro insegnanti. Le attività sono state progettate all'inizio dell'anno scolastico e si sono fondate sulle risorse presenti: due docenti di classe, una di sostegno insieme alla docente incaricata dell'insegnamento della religione.

Il percorso si è sviluppato in più fasi, dalla preparazione della cartapesta per la realizzazione dei personaggi di alcune storie inventate dai bambini, fino alla preparazione della rappresentazione teatrale finale. La costruzione dei burattini e del teatrino ha impegnato tutti i bambini delle due classi; quelli più grandi hanno curato i dialoghi attraverso un'esercitazione collettiva di "scrittura" guidata dalle insegnanti in piccoli gruppi di lavoro. In relazione alle vicende raccontate dalle storie, sono state preparate le canzoni di accompagnamento e sono stati trascritti i testi, corredati dalle illustrazioni, per la preparazione del libro predisposto a conclusione di tutta l'attività.

Il percorso progettuale descritto ha avuto la durata di un anno scolastico ed è stato caratterizzato da un approccio unitario agli obiettivi fondamentali che la scuola dell'infanzia si pone: rafforzamento dell'identità personale, dell'autonomia e delle competenze dei bambini che la frequentano. In particolare, nello specifico contesto di apprendimento della scuola che ha condotto quest'esperienza, si è ritenuto di focalizzare il progetto educativo sulla maturazione della capacità di lavorare in gruppo e sull'affinamento degli strumenti di espressione artistica e linguistica.

9.4
L'importanza delle collaborazioni interistituzionali

All'IRRE (Istituto regionale di ricerca educativa) del Lazio abbiamo cercato, nel corso di alcuni anni, di coinvolgere i docenti dei vari ordini di scuola, insieme ai bibliotecari e agli studenti dell'Università degli Studi di Roma Tre, frequentanti il master in "Pedagogia della lettura e biblioteconomia per ragazzi", in percorsi di formazione che hanno previsto l'approfondimento di tematiche relative alla lettura, alla letteratura per ragazzi e all'editoria specializzata.

L'obiettivo dei percorsi, dei convegni, dei seminari di studio e dei corsi di aggiornamento organizzati intorno a questo tema è stato quello di coinvolgere i diversi addetti ai lavori in una riflessione comune sulle attività di promozione della lettura e sugli aspetti psicologici, pedagogici e didattici che coinvolgono il docente e l'apprendista lettore, sia nell'ambito scolastico che nell'extrascuola.

Per la realizzazione dei percorsi di formazione sono state avviate collaborazioni con altre istituzioni pubbliche e con gli enti locali, nel tentativo di stringere rapporti continuativi tra scuole, università e biblioteche, nelle quali è contemplato il settore specifico per ragazzi. Inoltre, sono stati coinvolti nei percorsi citati autori, illustratori ed editori di libri indirizzati ai giovani lettori, al fine di fornire supporto esperto ai docenti interessati alle scelte da operare nel sempre più vasto mondo delle pubblicazioni esistenti in questo ambito[8].

Sono convinta che sarebbe necessario proseguire questo tipo di attività di formazione integrata, insieme alla realizzazione di veri e propri laboratori di lettura e letteratura e alla messa a punto di ricerche che permettano di elaborare dati riguardanti la scuola, per rilevare quali autori si privilegino, quali libri si scelgano, quali modalità di lavoro vengano considerate più idonee a suscitare l'interesse dei bambini e dei ragazzi per la lettura.

Note

1. D. Pennac, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1993.

2. W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 1986.

3. M. McLuhan, *La galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico*, Armando, Roma 1976.

4. I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1988.

5. *Ibid*.

6. E. Detti, *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1987; Id., *La lettura e i suoi "nemici"*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

7. S. Blezza Pincherle, *L'albo illustrato. Immagini, significati e sensi*, in *Poche storie... si legge! Atti del primo convegno regionale sulla promozione della lettura per bambini e ragazzi* (Anagni, 29-30 maggio 2003), "Il Pepeverde", 1, 2004.

8. R. M. Morani, *La collaborazione tra scuola e enti locali. Interventi dell'IRRE per la promozione della lettura*, in *Poche storie... si legge! Atti del primo convegno regionale sulla promozione della lettura per bambini e ragazzi* (Anagni, 29-30 maggio 2003), "Il Pepeverde", 1, 2004.

Parte terza
Ma Gianni Rodari piace ancora?

10

Ridere con Rodari. Comico rodariano e tradizione popolare

di *Francesca Califano*

10.1
"Ridete con lui, è vostro per la vita"

Negli ultimi anni si è tornati a parlare di Rodari, complice il venticinquesimo anniversario della sua scomparsa, con debita attenzione, senza fare del suo nome una semplice etichetta, buona per tutte le occasioni.

In un approccio dunque di stampo critico, uno degli elementi di riflessione più immediati è stato sollecitato dal dato temporale, ovvero il tempo che separa i lettori di oggi dalla stesura dei diversi scritti. E il fattore temporale apre un ulteriore campo di indagine: la datazione di alcune tematiche che potrebbero o dovrebbero essere lette in relazione al contesto storico, politico, sociale in cui hanno avuto origine. Il discorso si sposta così sull'attualità degli scritti di Rodari, e in particolare sulla domanda che dà titolo a questa sezione del convegno: ma Rodari piace ancora? La ricerca di una risposta è cosa complessa, che richiede a mio avviso un'interrogazione a tutto campo, non solo in termini di studio critico ma anche di riscontro rispetto al gusto, alle scelte, alle sensibilità dei giovani lettori, per la quale un contributo notevole può dare chi quotidianamente lavora, parla, gioca insieme a bambini e ragazzi. Non tenterò quindi di dare una risposta, ma magari di cercare delle linee di indirizzo, facendo richiamo a uno tra gli aspetti dell'opera rodariana che la fa attuale, ovvero la comicità.

Senza dubbio, ed è cosa piuttosto evidente, restano significativi e vitali molteplici caratteri della scrittura rodariana. Individuerei qui brevemente e per sommi capi il codice valoriale e molte tematiche che fanno ancora da riferimento: temi come la pace, la giustizia, la solidarietà, il rispetto mantengono intatto il proprio portato e parlano della realtà di ieri ma anche di quella di oggi. In essi si sostanzia quel "messaggio", che Rodari stesso ravvisava nei suoi scritti, incentrato su valori universali ancora oggi portatori di un significato non solo contingente.

Così è rimasta viva la vocazione pedagogica dell'opera di Rodari, pedagogica non nel senso di essere orientata unicamente alla formazione del giovane lettore, ma potremmo dire pedagogica nella sua essenza più profonda. Tale dimensione si incarna nel senso di responsabilità della parola scritta e detta, nel dialogo onesto e aperto con l'infanzia, nella comunicazione di valori che lo scrittore testimonia, di cui non si limita a infarcire i testi. Direi che l'elemento di distinzione sta proprio nella capacità di Rodari di essere testimone e non semplice comunicatore, di partecipare totalmente ai suoi scritti non limitandosi alla bella pagina o al discorso ispirato ai buoni sentimenti. In quest'ottica lo scrittore sceglie di parlare con parole vere della realtà, secondo l'intonazione derivante dal suo impegno civile e intellettuale.

Certamente, i suoi scritti riescono di maggiore efficacia comunicativa nel momento in cui le tematiche diverse risultano sfumate dalla leggerezza che Calvino[1] ritiene elemento fondamentale della scrittura in generale e riconosce nella scrittura rodariana, affiancandola allo humour.

Veniamo così al punto che vorrei porre al centro della riflessione. Insieme agli aspetti citati, dunque insieme alle argomentazioni specifiche, ai principi ispiratori, è forse proprio quella capacità di suscitare il sorriso o la risata, di divertire, di dare piacere secondo i meccanismi della comicità e dell'umo-

rismo, l'elemento che conserva la vitalità e la freschezza dell'opera rodariana e ne dimostra la forza innovativa.

Il rapporto dell'opera rodariana con il riso è composito e raggiunge nei diversi scritti anche le punte dell'ironia e della satira, quest'ultima soprattutto nelle ultime opere letterarie e negli scritti giornalistici, nei corsivi[2]. Le situazioni paradossali, vere e assurde al tempo stesso, l'uso della parola attraverso un gioco che ne valorizza le potenzialità (dal nonsense alla polisemia, alle interpretazioni trasgressive, eversive) costituiscono il nucleo fondante rispetto a una forma di narrazione per molti aspetti nuova. Basti pensare ai titoli degli scritti del "favoloso Gianni": troviamo favole al telefono, filastrocche che lasciano la pagina per collocarsi in cielo e in terra, torte in cielo, così molti riferimenti al gioco: storie per giocare, il gioco dei quattro cantoni, l'ossimoro apparente della grammatica della fantasia ed espressioni inusitate, il c'era due volte del barone Lamberto, le fiabe della lunghezza di un sorriso. Traspare da questi il gusto divertito e la ricerca di una realtà altra, il perseguimento di un'ottica divergente, la messa in atto di un ruolo di narratore, o "pubblico novellatore", che ricerca con piena consapevolezza l'originalità oltre che l'autenticità. Lo scrittore si dimostra pertanto costantemente attento alla modalità comunicativa, alla struttura del discorso, alla veste, alla scelta retorica con le quali sceglie di veicolare i propri contenuti. Dietro molti scritti sembra di intravedere un sorriso, l'ammiccamento dell'occhio.

E l'inclinazione al riso si colloca e si fa, in un certo modo, testimonianza della partecipazione dello scrittore con tutto se stesso, non solo dunque con la "mano sinistra", alla produzione narrativa e in versi. Una partecipazione che mette in campo anche le sue conoscenze, la solida e ricca formazione culturale, mai esibita ma mai tralasciata. Rodari indaga, sperimenta, conosce i meccanismi che generano il riso nella doppia valenza liberatrice ma anche censoria e, tra le due, sceglie sempre la prima.

Rodari crede nel valore del riso nella relazione educativa, che si diversifica nella dimensione più intima del rapporto genitoriale. Scrive: «Il riso è la cosa in più, il dono inatteso, l'*al di là* della protezione e della sicurezza. Ridete con lui, è vostro per la vita»[3]. Ma lo invoca anche nell'ambito più strutturato, istituzionalizzato, della scuola. Rivendica precisamente in questo campo una forma di educazione non autoritaria e rispettosa del percorso di crescita, a volte faticoso, di ogni bambino: perciò si chiede se valga la pena che si impari piangendo quello che si può imparare ridendo. Dedica, ed è cosa nota, un libro agli errori di grammatica, ortografia e sintassi. Indaga nella *Grammatica della fantasia* le ragioni del ridere e non si astiene dal nominarne anche gli elementi negativi, pericolosi. Si evidenzia così l'approccio consapevole al far ridere da parte di uno scrittore che non sceglie mai la via della risata scontata, banale, stimolata attraverso artifici che lusingano il lettore per ottenerne il consenso. Siamo perciò in un campo che si differenzia dalla comicità, oggi diffusa, che sceglie la grossolanità, la volgarità spicciola, la facile messa in ridicolo di ciò che appare diverso e complesso, per conquistare le risate di un pubblico che soprattutto non vuole pensare, più propenso a lasciarsi guidare dalle scelte altrui, anche rispetto al quando e come ridere.

Di fatto Rodari, nel favorire una dimensione comica nei suoi scritti, sceglie una precisa modalità comunicativa. La comicità è infatti determinata anche, in letteratura, da un rapporto forte e immediato, di complicità dunque, tra autore e destinatario. E questa complicità con il lettore bambino, a cui si rivolge direttamente nei romanzi, è elemento portante rispetto alla scrittura rodariana. Sono molti infatti i passaggi in cui l'autore interviene direttamente nel testo per comunicare il proprio pensiero, per porre interrogativi, per dare enfasi a determinate situazioni narrative.

10.2
Ironia, comico e umorismo nei primi romanzi

Se molto nota è la carica umoristica delle opere più famose, quelle del successo rispetto al grande pubblico, e che vengono immediatamente associate al nome di Rodari (le *Filastrocche in cielo e in terra* e le *Favole al telefono*), direi che ha forse più senso, in questo luogo, indagare la comicità dei primi romanzi, dunque delle opere in cui gli echi di stampo surrealista (una componente importante ma non unica dell'umorismo e della creatività rodariani) si colgono solo in filigrana e dove traspare invece l'impegno intellettuale, anche ideologico.

La comicità in Rodari ha un forte valore educativo, forma all'utopia e all'impegno, aspetti forse meno evidenti tra quelli veicolati dalla risata leggera stimolata dai suoi scritti, ma fondamentali. Bisognerà considerare in primo luogo che la comicità di Rodari porta raramente al riso pieno, alla risata grassa, genera piuttosto il sorriso, suscita piacere attraverso la sorpresa. Mette, in fondo, il buonumore.

La comicità delle prime opere dimostra un elemento sul quale vorrei soffermarmi, una matrice comune alla cultura popolare, secondo le diverse direttrici. Credo sia possibile riscontrare nell'attenzione al dato popolare una componente storico-sociale. Il fascismo è stata una dittatura e come tale ha portato alla netta definizione e all'irrigidimento delle strutture gerarchiche, della piramide sociale. La Resistenza, invece, è venuta anche dal basso, ha portato, in questo senso, un rinnovamento. La scrittura di Rodari, che nasce su quotidiani e riviste legati al PCI, partecipa all'impegno ideologico e di azione da parte di un movimento politico attivo nel portare avanti, anche dopo il secondo conflitto mondiale, le istanze di una classe sociale che, avendo vissuto o comunque essendosi schierata dalla parte della Resistenza, aveva inutilmente atte-

so i cambiamenti sul piano politico e sociale. Ma se di fatto il fascismo è battuto, non si assiste a una vera sostituzione delle persone che compongono la classe dominante. Anche dal punto di vista sociale la speranza di maggiore giustizia ed equità, e di veder ripagato l'impegno nella guerra da parte di contadini e operai, non trova soddisfazione nella realtà.

La vicinanza ideologica al portato popolare si fa però anche vicinanza culturale, ed è questo il dato che qui interessa particolarmente.

Molteplici e articolati sono i legami che nella scrittura per ragazzi, nello specifico rodariana, si instaurano ad esempio con la fiaba, intesa come espressione della cultura popolare e in questo ambito culturale partorita e tramandata. Tuttavia, qui interessa soprattutto, rispetto al rapporto con la cultura e la tradizione popolare, un determinato frammento, quello che si ricollega alla comicità, all'umorismo.

In particolare mi pare possibile rintracciare il legame tra l'opera rodariana e la tradizione del comico e della commedia nella cultura popolare. Tale legame riporta proprio a quelle tematiche e modi di espressione che sono stati fondanti rispetto a un portato culturale da cui la letteratura per ragazzi tanto ha attinto, con il conseguente risultato di venire in questo campo a lungo confinata. Il genere di comicità che qui si vuole analizzare è quella che si richiama all'espressione della piazza, della condivisione e al rovesciamento, alla messa in discussione del reale che la tradizione carnevalesca ha fatto propria.

È noto come la commedia, in cui ritroviamo la matrice seppure lontana di ciò che si è poi inteso generalmente come comicità e comico carnevalesco, è legata nella sua origine al culto di Dioniso. La festa greca dei Baccanali, che nasce probabilmente dalle celebrazioni per il ritorno della primavera, è caratterizzata dal bere, dall'uso di maschere e da una condotta libera, priva di ogni freno[4]. Nel passaggio alla cultura

romana il festeggiamento si arricchisce di cortei mascherati e in seguito di cori che scherniscono il pubblico, con intenzione satirica, mantenendo quindi un vivo legame con l'attualità del momento storico. Si collega di fatto ai Saturnali, feste in cui sia i rapporti all'interno delle classi sociali, sia le relazioni individuali (come quella tra servo e padrone) godono di un momentaneo sovvertimento. La fonte è il mito in cui Saturno si ribella e ribalta l'autorità paterna, quella di Urano. Dimensione utopica, rovesciamento, cambiamento della realtà, tensione verso un futuro migliore sono dunque alla base di questa forma di espressione[5].

Gianni Celati offre nelle sue *Finzioni occidentali* un contributo fondamentale all'interpretazione della comicità nella storia culturale dell'Occidente, rileggendo e proponendo le riflessioni di Bachtin[6]. Individua la dimensione, che la storia del riso tracciata da Bachtin presenta, di una storia delle proscrizioni compiute dalle classi alte contro l'attitudine alla parodia della festa popolare. Questa tendenza non appare infatti conciliabile con un sapere che non vuole essere messo in discussione, e pertanto con il potere che su questo sapere si fonda. La cultura dotta occidentale, nella sua evoluzione, ha infatti dimostrato una sempre più netta opposizione al comico giullaresco e alla comicità rabelaisiana. È evidente, infatti, come il riso carnevalesco, in cui questo comico si rispecchia e che può essere considerato espressione del folklore, abbia in sé una forza tendente a contrastare e dissolvere l'unitarietà del sapere e a rovesciare la visione unilaterale del mondo.

Nella cultura "alta", espressione delle classi dominanti, Celati individua dunque un modello drammatico, che interpreta e accentra le dinamiche esistenziali in una logica di destino a essa più confacente. La letteratura comica mantiene invece i caratteri di una forma di espressione che deriva dagli spettacoli di piazza, dalla farsa e dalla commedia popolare e porta al romanzo picaresco e d'avventura. E lungo que-

sta direttrice mi pare si possa intravedere, in linea generale, l'anello di congiunzione con la componente maggiormente vivificante della letteratura giovanile.

Rodari stesso denuncia nel '79, nel suo *Scrivere oggi per i bambini*[7], la proscrizione che la tradizione aulica, incarnata da letterati e critici, ha esercitato e va esercitando verso una produzione culturale ritenuta di stampo prettamente popolare (il giallo, il fumetto, il cinema), alla quale ricollega la letteratura per ragazzi.

L'altro aspetto che pone in evidenza è la dimensione collettiva, che dimostra ripercorrendo l'etimo comune tra commedia e comico, di un rituale che si fa forma di espressione e poi di intrattenimento. La dimensione relazionale del ridere si manifesta soprattutto nella declinazione del comico: comicità, commedia e comunanza con gli altri hanno infatti lo stesso etimo, *komos*, che rimanda alla comunione festosa con cui terminavano le commedie, al riso condiviso che permette di superare la distanza tra singolo e realtà[8].

Credo che la visione critica che ne danno Bachtin e Celati possa divenire chiave interpretativa rispetto a taluni aspetti della comicità rodariana. In particolare, nelle opere che nascono intorno agli anni Sessanta, appare evidente la presenza del filo rosso che fa da tramite tra la festa popolare, la tradizione carnevalesca e la metafora del mondo alla rovescia. Ma mi pare fondamentale segnalare questa presenza anche nei primi scritti, proprio per sostenere ancora una volta come, pure in una fase che vede lo scrittore legato a scelte e tematiche più connotate ideologicamente, non sono assenti quella sensibilità e quei motivi comunemente attribuiti al Rodari più universale.

L'utilizzo della griglia interpretativa offerta dagli studi citati mi pare permetta di cogliere nel romanzo *Le avventure di Cipollino* una dimensione ancorata alla cultura della festa popolare, se vogliamo del carnevale, e alla manifestazione di una

socialità di ispirazione popolare che si colloca nella piazza, sulla strada. In seconda istanza, le riflessioni offerte da Cocchiara nei suoi preziosi studi relativi al folklore[9] permettono di valorizzare i riflessi di un portato, popolare e colto, che incarna le immagini del paese di Cuccagna e dei mondi alla rovescia.

L'analisi di questi legami risulta utile in due direzioni: per cogliere la matrice culturale delle opere di Rodari, scrittore capace di rielaborare fonti diverse senza farne ostentazione; e per riscoprire il legame tra la letteratura per ragazzi e la tradizione culturale popolare, della festa e della vita quotidiana, ma anche del rovesciamento e della dissacrazione.

Interessante è notare come la commedia nella cultura moderna sia tra i generi letterari quello più vicino alla cultura popolare, alla tradizione umile e non scritta, all'interno della quale compaiono elementi del quotidiano, della vita pratica. Analogamente Rodari rinnova l'ambito letterario che definiamo letteratura per ragazzi attingendo a piene mani dalla tradizione viva del mondo popolare, stemperandone le forme più dirette e grottesche ma non negando lo stretto legame tra la scrittura per ragazzi e la vita reale, nella sua forma più vitale quale quella espressa dalla tradizione folklorica.

Per quanto riguarda la componente comica di queste opere, non si potrà trascurare un ulteriore stimolo, al quale qui si fa un breve e veloce accenno, ma che Ermanno Detti[10] ha sviluppato nel suo *Le vie del riso*. Questa riflessione permette di notare come la comicità di Rodari si colleghi a quel filone comico che, come Detti ha segnalato, caratterizza gli scritti pubblicati nelle riviste per ragazzi e che precede la presenza del riso nelle opere di narrativa.

In effetti i primi scritti in volume di Rodari ai quali farò riferimento, *Le avventure di Cipollino* e *La gondola fantasma*, nascono a puntate sul "Pioniere", in uno spazio editoriale, la rivista per ragazzi, che ha da sempre ospitato scritti dal carat-

tere comico e lieve, anche quando la letteratura per ragazzi "ufficiale", o meglio "istituzionale", andava prediligendo uno stile compassato, serioso, piuttosto lugubre che divertito. Tra il resto, a un esame attento dell'opera di Rodari, non sfugge come suggestioni, immagini, idee che compaiono anche *in nuce* nella prima scrittura trovino poi più ampio sviluppo negli scritti successivi.

10.3
Le avventure di Cipollino

Servendosi di questi strumenti andiamo a rileggere il racconto delle avventure di Cipollino. Se la narrazione presenta aspetti che permettono di ricollegarla alla fiaba (ad esempio l'azione assolutamente predominante rispetto alle pause descrittive; la struttura della vicenda in sé, che si può leggere alla luce delle funzioni proppiane), alla favola (l'agire dei personaggi secondo dinamiche proprie dell'essere umano), l'aspetto che la caratterizza maggiormente è, forse, la "messa in scena" di un mondo di verdure, che agiscono come su un palcoscenico o in uno spettacolo di burattini. Incide, senza dubbio, nel determinare il ritmo narrativo, l'origine del racconto "a strisce", ma non si può fare a meno di notare lo stesso andamento anche laddove le vicende dei protagonisti trovano, nella stesura del romanzo, più ampio respiro. Con un espediente nuovo rispetto all'antropomorfizzazione di tanta letteratura fantastica (in particolare della favola e della fiaba) prevale il valore simbolico dei personaggi tratti da un mondo nuovo, fatto prevalentemente di verdure: Cipollino, sor Zucchina, Pirro Porro, Mastro Uvetta, sora Zucca.

Tutti sembrano indossare delle maschere e le illustrazioni di Raul Verdini (parte integrante della nascita dei personaggi) ben lo evidenziano, in quanto agiscono riproponendo esattamente l'agire e il pensare degli esseri umani, senza al-

cun intervento del dato magico. Assistiamo così, tra i personaggi, a una tipizzazione evidente – il ribelle, l'onesto, il prepotente, il falso, l'eroe – propria sì della fiaba ma anche dei procedimenti abituali del comico, che lavora su caratteri e tipi umani enfatizzandone le caratteristiche[11]. E tale tipizzazione accentua e facilita la trasposizione simbolica, grazie alla quale le vicende e i loro protagonisti rimandano, peraltro in maniera piuttosto esplicita e più che nella fiaba, a una lettura di secondo livello che riporta alla realtà e a ben definite problematiche sociali. Il mondo di verdure pare così recitare un testo che si fa surrogato simbolico della realtà che sta fuori dalla scena, secondo una prospettiva propria del comico, nell'intento di far guardare alla realtà con occhi diversi mettendone in luce ingiustizie e assurdità. La voce fuori campo dell'autore sottolinea e facilita poi questi passaggi interpretativi.

Della cultura del riso popolare, in particolare carnevalesco, troviamo la concezione grottesca del corpo: il ventre enorme del barone Melarancia, i baffi lunghi di Pirro Porro, la magrezza estrema del sor Zucchina. Il comico scaturisce anche dalla rappresentazione eccessiva dei caratteri: il desiderio di possesso e accumulazione è messo a nudo ad esempio nell'ingordo barone Melarancia e nel capriccioso duchino Mandarino, che minaccia di uccidersi ogniqualvolta non venga soddisfatto il suo desiderio di accumulazione. Le vicende del cavaliere Pomodoro, servo del potere, ne fanno, soprattutto nelle strisce apparse sul "Pioniere", una sorta di macchietta.

E della tradizione carnevalesca, ma soprattutto di quella delle immagini e dei canti del mondo alla rovescia, vediamo ereditata da Rodari la dimensione del rovesciamento che costituisce in un certo senso il cuore del racconto e si manifesta in situazioni narrative differenti: è all'origine ma anche nella soluzione della vicenda. Il punto di partenza è infatti una

realtà rovesciata non perché assurda, e quindi fuori dagli schemi preconfezionati, ma perché contraria a come la si vorrebbe: l'ingiustizia è infatti il principio su cui appare fondata. Analogamente il fine del racconto è con tutta evidenza il rovesciamento dei cardini di un potere ingiusto e di conseguenza dispotico (ciò che è ingiusto ha bisogno della prepotenza per imporsi e sopravvivere) e dei valori faziosi che lo incarnano.

Se lo scrittore per ragazzi non tocca alcuni temi propri del comico carnevalesco, come il rapporto carne-spirito, riprende invece il ribaltamento delle gerarchie sociali, e lo pone in relazione con la messa in ridicolo dei principi e delle prerogative delle classi alte, di cui viene minata in ultima battuta la stabilità. Alla ricchezza e alla prevaricazione dei potenti fa da contraltare la rappresentazione, ironica e iperbolica piuttosto che patetica, della miseria. Alla serie di titoli nobiliari e cariche onorifiche si contrappongono pertanto il "sor" e la "sora", che precedono i nomi dei protagonisti. Netto è lo schieramento delle diverse compagini sociali: i ricchi da una parte, i poveri dall'altra.

Così all'esibizione di un mondo chiuso nel castello delle contesse del Ciliegio[12] e arroccato sul principio di esclusività del privilegio (che le contesse vogliono riservato ad esempio al nipote Ciliegino) si contrappone in chiave comica un mondo "fuori", all'aperto, minacciato costantemente dalla dimensione del dentro che altro non può rappresentare, per i ceti inferiori, se non il chiuso della prigione[13]. E tra questo dentro e fuori si dipana la prima articolazione del mondo rovesciato: i giusti stanno i prigione e i birboni fuori di essa.

– Povero babbo! Vi hanno messo in carcere come un malfattore, insieme ai peggiori banditi!
– Figlio mio, togliti quest'idea dalla testa – gli disse il babbo affettuosamente. – In prigione c'è fior di galantuomini.

– E cos'hanno fatto di male?
– Niente. Proprio per questo sono in prigione. Al Principe Limone non piace la gente per bene.
Cipollino allora rifletté e gli parve di aver capito.
– Allora è un onore stare in prigione?
– Certe volte sì. Le prigioni sono fatte per chi ruba e per chi ammazza ma da quando comanda il Principe Limone chi ruba e chi ammazza sta alla sua corte e in prigione ci vanno i buoni cittadini[14].

Così, alla logica di una cultura che si basa sull'acquisizione degli strumenti su cui si fonda il privilegio, la cultura dell'aula e della formazione dotta, si contrappone una nuova materia di studio che il padre raccomanda a Cipollino: lo invita a indagare il mondo, a sperimentare la dimensione della piazza, per studiare nientemeno che i furfanti, in un mondo che si trasforma di fatto in un libro aperto rovesciando il modello dell'*exemplum*.

– Io desidero che tu prenda la tua roba e te ne vada per il mondo a imparare.
– Ma io non ho i libri, e non ho soldi per comperarli.
– Non importa. Studierai una materia sola: i bricconi. Quando ne troverai uno, fermati a studiarlo per bene[15].

Il rovesciamento si fa, in chiusura del romanzo, vero e proprio sovvertimento: al governo del principe Limone si sostituisce la repubblica, il principe finisce in un letamaio (siamo nel comico scatologico di matrice carnevalesca) e il barone è ridotto a chiedere l'elemosina (un tema tipico del mondo rovesciato)[16]. Dentro i cancelli e le mura del castello, dapprima roccaforte del privilegio, si riproduce lo spazio della piazza, il luogo dell'abolizione della distanza e separazione delle categorie sociali, della fusione tra spettacolo e vita reale; qui potremmo dire tra dimensione fantastica e vita quotidiana. E in più il potere, ma soprattutto la libertà, sono simbolicamente

dati ai bambini. Il castello è trasformato in casa da gioco, versione del collodiano Paese dei balocchi (la Cuccagna dei bambini), privata tuttavia di ogni ambiguità e orientata in una dimensione rodariana, etica e civile, quindi sì luogo di gioco, di incontro, di festa collettiva, di libera espressione, ma anche di uno studio che serve alla vita vera.

10.4
La gondola fantasma

Sulla comicità carnevalesca è giocato interamente il racconto *La gondola fantasma*, che mescola la vicenda del rapimento del figlio del califfo di Baghdad ai tentativi di trarre un personale vantaggio dalla sua liberazione da parte degli sprovveduti Arlecchino e Pulcinella e degli astuti Pantalone e Alì Badalùc. Se evidente qui è una comicità basata sulla farsa, sul gioco degli equivoci, sullo scambio di persone, sul paradosso (il figlio del califfo rifiuta la liberazione perché non può avvenire in modo degno della sua estrazione sociale), sulle maschere e i loro predeterminati comportamenti, analogamente ritroviamo una comicità basata sul dato corporeo. Ne offre un saggio la seguente citazione:

> Lasciamo per un momento le due squadre di liberatori a misurarsi i rispettivi nasi saltellando sui tetti dei Piombi, la più celebre prigione del mondo. I suddetti (nasi) erano diventati così lunghi per la sorpresa, che i nostri personaggi non potevano muoversi senza sciabolarsi a vicenda: a vederli da lontano, sembravano moschettieri duellanti. Lasciamoli ai loro casi e ai loro nasi […][17].

Si ricorre poi al comico verbale (Capitan Tartaglia e il suo mozzo Magnapàn) e ai numeri impossibili (siamo infatti nell'anno milleseicento e un po'). L'elemento comico pervade lo scritto e il valore liberatorio e rasserenante e socializzante del

riso emerge da quella che possiamo considerare la conclusione del racconto:

> Quella risata ebbe il risultato di riportare la calma negli animi. La calma, e ora che l'avventura era terminata per il verso giusto, con soddisfazione di tutti, anche l'allegria. Uno dopo l'altro tutti scoppiarono finalmente a ridere, e risero così di gusto, che mezza Venezia si affacciò alla finestra per godersi lo spettacolo. Parevano tanti ubriachi di ritorno da una festa[18].

Lo scioglimento della vicenda invoglia a una risata generale, salvifica, che riporta le maschere sul palcoscenico di una commedia narrata in forma di racconto. Il riso, la festa, lo spettacolo condiviso, il richiamo al vino come parte integrante del far festa sono tutti elementi che rimandano al comico della piazza.

10.5
Gelsomino nel paese dei bugiardi

Per quanto riguarda un romanzo successivo, ovvero *Gelsomino nel paese dei bugiardi*, vediamo come l'inclinazione rodariana al riso tenda forse, secondo la distinzione pirandelliana[19], più all'umorismo che alla comicità. Il riferimento culturale su cui il romanzo si fonda è, senza dubbio, la rappresentazione del mondo alla rovescia, con un chiaro richiamo ai *Canti della bugia*. La definizione di questa realtà fantastica si fonda da un lato su un intento comico, ma dall'altro porta con sé una delle caratteristiche fondanti rispetto a questo tipo di raffigurazione: il fine di far pensare oltre che divertire.

Per questa ragione si può richiamare la visione pirandelliana dell'umorismo, proprio nella sua natura di "sentimento del contrario", di riflessione che porta a cercare dietro al dato insolito, contrario alle aspettative, le sue ragioni più profonde e

la loro legittimità. Infatti, nello scritto rodariano, se il meccanismo del rovesciamento costituisce la caratteristica fondamentale del testo, notiamo uno stimolo di riflessione continua, alla quale l'autore invita il lettore, nell'alludere a una verità che non si può dire, a un'apparenza che vorrebbe sostituirsi alla realtà delle cose. Un esempio letterario di canto della bugia è portato dai fratelli Grimm nella loro raccolta di fiabe, in cui includono lo scritto *Filastrocca di bugie*, che inizia così:

> Adesso vi conto una storia. Due polli arrosto che ho visto volare, volavano svelti, e le pance volgevano al cielo e le schiene all'inferno […]. E c'eran tre compari che inseguivano una lepre e andavan con le grucce e le stampelle; e il primo era sordo, cieco il secondo, il terzo muto, e il quarto aveva il piede rattrappito. E volete sapere come andò? Fu il cieco a vedere per primo la lepre trottar per il campo, fu il muto a chiamare lo storpio, e fu lo storpio che non le lasciò scampo e la acchiappò[20].

Così la bugia è il fondamento di un paese dove i gatti, chiamati cani, abbaiano e i cani dunque miagolano, un mondo alla rovescia come dice esplicitamente Gelsomino: «Mi sembra di essere capitato in un mondo alla rovescia». Il gatto Zoppino è colui che gli dà ulteriori ragguagli: «Caro Gelsomino, tu sei semplicemente capitato nel paese dei bugiardi. Qui tutti, per legge, dicono bugie»[21]. Si tratta di un posto in cui il rovesciamento non è proiezione di desideri ma specchio di ciò che non va. È un luogo in cui un pirata esercita con la forza il ruolo di governatore. Tanto falsa è la sua natura che non solo fonda sulla prepotenza il suo status, ma lo troviamo impegnato nel tentativo di lottare contro lo scorrere del tempo e il passare degli anni, aspetto esistenziale del tutto naturale. La ribellione del protagonista e dei suoi amici nasce proprio dallo sconfessare il tentativo da parte del pirata Giacomone di nascondere la sua calvizie e la sua età e si manifesta, in germe, nella risata camuffata che accoglie il discorso del re[22]. La

lotta per la verità incentra le buffe e paradossali vicende dei protagonisti, peraltro tutte figure emblematiche.

Gelsomino è dotato di una voce tanto potente da distruggere ciò che gli sta intorno, a maggior ragione quindi il paese fittizio in cui si ritrova. Ricorre peraltro l'elemento del canto, strumento con cui abbatte gli edifici del potere, e non solo. La sua è una voce ribelle, che fatica nel tacere la verità. Portavoce della verità si fa Zoppino, il gatto uscito da un disegno sul muro, che scrive sui muri la rivelazione, basata sull'elemento grottesco, della calvizie del re.

Accanto a questi personaggi troviamo Bananito, il pittore che, una volta che comincia a dipingere la realtà nella forma più vera e non più dissimulata, si scopre in grado di riuscire a rendere reale ciò che rappresenta. L'allusione al bisogno di verità e giustizia resta manifesta.

La vicenda tutta è quindi una parabola del valore della verità, dove la componente umoristica della riflessione tra ciò che vorrebbe apparire e ciò che è risulta alleggerita dal richiamo alla tradizione comica popolare. Non manca il puro nonsense, che Rodari meglio svilupperà nelle opere successive. Si tratta di alcuni versi che compaiono sul quotidiano "Il perfetto bugiardo":

> Un cuoco di Pistoia
> diceva ad un ramarro:
> "Sapessi tu che gioia
> mangiare un paracarro!
> E dopo aver mangiato
> sapessi com'è bello
> pulirsi i denti col martello"[23].

E non manca nemmeno la dimensione utopica, o meglio del paese di Cuccagna, che appare proprio nella capacità di Bananito di creare, rappresentandole, le diverse pietanze. Zoppino ammira un disegno del pittore: «Ecco un quadro – ri-

fletté Zoppino – che mi piacerebbe veder diventar vero così com'è. Un pollo con una ventina di cosce: che comodità per una famiglia, per un oste, per un gatto affamato»[24]. Il paese di Cuccagna presenta un immaginario vicino a quello del mondo rovesciato, coniugando con il sogno di abbondanza una realtà riscritta sotto la forma del rovesciamento.

Il richiamo all'inclinazione umoristica, accanto al dato comico nel romanzo, sta anche nella presenza di un particolare dall'accento più grave: è il personaggio di Benvenuto Mai-Seduto, destinato al sacrifico di sé per il buon esito della vicenda ma anche per una personale vocazione. Anche nelle *Avventure di Cipollino* assistiamo alla morte del ragno postino nel corso della sua missione: la rappresentazione del personaggio è carica di un messaggio civile piuttosto esplicito. Di maggiore complessità appare invece la vicenda, e la morte, di Benvenuto, che sceglie di invecchiare precocemente per aiutare il prossimo.

Può essere utile, per l'esame del modo in cui gli scritti di Rodari sappiano svilupparsi verso la leggerezza, il raffronto con il protagonista dell'ultimo romanzo, il barone Lamberto, che invece, in un racconto del tutto altro, supera la morte e vive una vera e propria rinascita attraverso un percorso di progressivo ringiovanimento[25].

Ma è soprattutto il rovesciamento del sistema di potere, sia esso il mondo popolato da verdure che guarda in tono polemico alla società degli uomini, o sia il paese dove domina la bugia, a portare in sé elementi del comico carnevalesco parodistico ed eversivo.

10.6
La torta in cielo e *Il pianeta degli alberi di Natale*

Aspetti comici e umoristici si possono ritrovare in *La torta in cielo*; mentre è la componente umoristica a prevalere, a

mio avviso, nello stile narrativo del *Pianeta degli alberi di Natale*.

La torta in cielo converte in paradosso, in una situazione iperbolica che rasenta l'assurdo, la minaccia di una guerra atomica. Filtrata anche attraverso l'esperienza narrativa, che coinvolge i bambini di una quinta elementare di Roma, assume caratteri di sconsacrazione e trasformazione in un elemento che si riallaccia al tema della Cuccagna. Il disco volante che sovrasta la città si rivela infatti un'enorme torta, nata dall'effetto distorto di un esperimento nucleare. Siamo di fronte a una sorta di attualizzazione di immagini tipiche del rovesciamento. Se vediamo ridicolizzato tutto il mondo degli adulti, di quei decisori che danno solennità alle loro azioni attraverso il ricorso alla macchina istituzionale, viene al tempo stesso riconosciuto un ruolo centrale ai bambini. Sono i bambini a non farsi fermare da paure e pregiudizi e a scoprire la semplice verità che si cela dietro la minaccia dell'attacco alieno. La bomba è trasformata in torta, e ce n'è un pezzo per tutti i bambini della borgata. Assistiamo pertanto alla gioiosa rilettura in termini moderni dei processi di pacifismo utopico.

Diversamente, nel *Pianeta degli alberi di Natale* troviamo rappresentato un mondo così come lo si vorrebbe, la componente utopica è evidente sin dalle prime pagine e il tema del paese di Cuccagna, dove i bisogni primari sono soddisfatti, sposa l'immagine utopica di una struttura politico-sociale basata su ragione e quindi su giustizia. Anche in questo caso il ruolo dei bambini si rivela di primaria importanza: il viaggio del protagonista verso questo pianeta si scopre essere pianificato dai bambini che lo abitano con l'intento di garantire, attraverso la conoscenza di ciò che sta lontano o è nuovo, il superamento di ogni logica di sospetto o di ogni componente di aggressività. Le tracce di immagini tratte dalla Cuccagna e dal mondo rovesciato abbondano nel *Pianeta degli alberi di Natale*, ma qui vorrei solo sottolineare come la leggerezza del-

la scrittura rodariana stia nell'inclinazione con cui lo scrittore immagina e descrive questo mondo lontano, non tanto nel dato comico o umoristico. Vi si potrebbe cogliere piuttosto un chiaro richiamo satirico o polemico al mondo vicino.

10.7
Conclusioni

L'opera di Rodari si colloca così, anche per quanto riguarda la componente del comico carnevalesco, in una dimensione antiautoritaria in base alla quale viene rovesciato il principio per cui, nell'opera letteraria, sia sempre l'adulto a possedere le chiavi per intendere il reale e risolverne le problematicità. Qui sono invece i bambini i portatori di questa nuova saggezza, anche se rimane sempre riconoscibile il punto di vista dell'autore e l'eco della sua riflessione. I bambini di Rodari hanno una natura composita, fungono da modello per un agire che riflette l'impegno civile e il codice valoriale dello scrittore, ma possiedono anche una carica eversiva nel non conformarsi rispetto a un mondo, determinato sia dal comportamento degli adulti sia dall'organizzazione sociale, basato su luoghi comuni, su stereotipie, su logiche di privilegio e pertanto iniquo. Potrebbero essere definiti come "monelli al rovescio": disubbidiscono nel prendersi gioco di un sistema negativo. Si inseriscono pertanto in maniera originale in quel processo che viene a delineare, nella letteratura per ragazzi, un modello di infanzia dalle istanze dissacratorie, che trova il suo fattore costitutivo e la più piena e reale espressione soprattutto, ma non soltanto, negli spazi di autonomia consentiti dalla vita all'aperto. Dunque, esattamente sulle strade e nelle piazze già state luogo di definizione e manifestazione della cultura comica e carnevalesca.

In conclusione, possiamo dire che, come la tradizione popolare ha fatto propri i temi letterari e iconografici, ma anche

onirici e legati all'immaginazione personale, coniugando la dimensione del ridere, del sognare e del pensare, dell'istruire, così Rodari ha saputo ricollocarli nella scrittura per ragazzi declinandoli secondo un intento a volte puramente dissacrante, a volte etico e di impegno civile.

Rodari, dunque, non fa altro che rinnovare un processo sedimentato nel tempo. Immagini come il mondo alla rovescia e il paese di Cuccagna si sono tramandati e sempre modificati nello spazio e nel tempo grazie ai contenuti nuovi che le hanno poste in dialogo con la realtà contemporanea. Il bisogno di pensare l'impossibile, che è necessità esistenziale, è andato così mescolandosi alla funzione satirica o catartica, a sua volta fondamentale per l'essere umano, adulto o bambino. E accanto alla riflessione, più o meno suggerita da questi elementi, il riso è l'effetto che ne è sempre scaturito.

Note

1. Calvino parla di humour e leggerezza, come attributi dell'uomo Rodari, oltre che dello scrittore (*Rodari e la sua bacchetta magica*, in "la Repubblica", 6 novembre 1982). Per humour s'intende in linea generale una disposizione d'animo che permette di cogliere gli aspetti insoliti e bizzarri all'interno della nostra visione del mondo.

2. Per un esame dell'opera giornalistica di Rodari cfr. G. Diamanti (a cura di), *Scritti di Gianni Rodari su quotidiani e periodici*, Centro Studi "Gianni Rodari", Orvieto 1991; e il più recente F. Bacchetti, *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da "Paese Sera-Libri" (1960-1980)*, Laterza, Roma-Bari 2005.

3. G. Rodari, *Appunti per un minimanuale del dialogo tra padri e figli*, in G. Rodari, *Scuola di fantasia*, Editori Riuniti, Roma 1992, p. 127.

4. Da questi cortei ebbero origine le rappresentazioni del teatro, e quindi la commedia.

5. Per un approfondimento riguardo ai miti citati cfr. P. Grimal, *Mitologia*, Garzanti, Milano 1990.

6. M. Bachtin, *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Einaudi, Torino 1979.

7. Raccolto in G. Rodari, *Esercizi di fantasia*, Editori Riuniti, Roma 1981.

8. Cfr. a questo proposito gli approfondimenti di G. Celati, *Finzioni occidentali. Fabulazione, comicità e scrittura*, Einaudi, Torino 2001, p. 86.

9. In particolare G. Cocchiara, *Il mondo alla rovescia*, Boringhieri, Torino 1963 e Id., *Il paese di Cuccagna e altri studi di folklore*, Boringhieri, Torino 1980.

10. E. Detti, *Le vie del riso*, in "LG Argomenti", 3, luglio-settembre 2001.

11. La capacità del comico di lavorare sui caratteri e sui tipi umani enfatizzandone le caratteristiche può dare vita alle maschere, come nella commedia dell'arte, o alle "macchiette".

12. «Il Castello era un po' in cima alla collina ed era circondato da un gran parco. C'era un cartello che da una parte diceva "*Vietato l'ingresso*" – e dall'altra parte diceva invece: "*Vietata l'uscita*". Una parte era destinata ai ragazzi del villaggio, perché non gli venisse la tentazione di scavalcare l'inferriata per andare a giocare sotto gli alberi del parco; l'altra era per Ciliegino, perché non gli venisse la tentazione di scappare nel villaggio a imbrancarsi con i figli dei poveri» (G. Rodari, *Le avventure di Cipollino*, Editori Riuniti, Roma 1984, p. 43).

13. Tra i molti cartelli che vietavano a Ciliegino di compiere questo o quello, troviamo anche: «È vietato ridere il lunedì, il martedì, il mercoledì, il giovedì, il venerdì, il sabato e la domenica». E il racconto prosegue: «Ma poi vedendo Cipollino e Ravanella che ridevano senza ritegno, [Ciliegino] si lasciò andare e rise a pieni polmoni. Una risata così lunga e così allegra, al Castello del Ciliegio non si era mai sentita» (ivi, p. 47).

14. Ivi, p. 12.

15. *Ibid.*

16. Anche nelle *Favole al telefono* compare un tema tipico dell'immaginario del mondo rovesciato, ovvero il cacciatore cacciato, che ritroviamo già nello *Struwwelpeter* (H. Hoffmann, *La storia del cacciatore*, in Id., *Pierino Porcospino*, Salani, Firenze 1995). Mentre con lo scritto di Hoffmann siamo nel campo della pura inversione, per cui la lepre imbraccia fucile e occhiali e costringe alla fuga il cacciatore, in Rodari il ribaltamento è mediato da un ulteriore apporto fantastico: è il fucile, nella favola "al telefono" *Il cacciatore sfortunato*, a rifiutarsi di sparare e a costringere il protagonista a tornare a casa portando nel carniere tre arrabbiature belle grasse.

17. G. Rodari, *La gondola fantasma*, Einaudi, Torino 1972, p. 68.

18. Ivi, p. 72.

19. L. Pirandello, *L'umorismo*, Tascabili Economici Newton, Milano 1993.

20. J. Grimm, W. Grimm, *Fiabe*, Einaudi, Torino 1951, p. 507.

21. G. Rodari, *Gelsomino nel paese dei bugiardi*, Editori Riuniti, Roma 1958, p. 23.

22. «All'apparizione di Sua Maestà scoppiò qualcosa che poteva essere un grande applauso o una grande risata. Più d'un cortigiano sospettoso giudicò che si trattava di una risata e divenne ancora più sospettoso. Giacomone, invece, prese quel frastuono per un applauso, ringraziò i suoi sudditi con un bel sorriso, e cominciò a leggere il suo discorso. Non aspettatevi, qui, di poterlo leggere anche voi proprio come fu pronunciato: non ci capireste niente, perché tutte le cose vi erano dette alla rovescia. Io vi tradurrò e riassumerò il significato, fidandomi della memoria di Gelsomino. Disse dunque all'incirca re Giacomone: – Che cos'è una testa senza capelli? Un giardino senza fiori. – Bravo! – gridò la folla. – È vero! è vero! Quella parola "vero" mise in sospetto anche i cortigiani meno sospettosi» (ivi, p. 37).

23. Ivi, p. 73.

24. Ivi, p. 68.

25. Cfr. a tale proposito F. Califano, *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell'opera di Gianni Rodari*, Einaudi, Torino 1998.

II

Rodari: una difficile eredità

di *Carla Ida Salviati*

Quando Rodari scomparve – precocemente e improvvisamente, si ricorderà – il piccolo mondo della letteratura per ragazzi cominciò a interrogarsi su chi avesse, tra i contemporanei, le carte in regola per raccogliere il testimone di un'esperienza letteraria che – comunque la si guardi, anche con l'animo più critico se non addirittura ostile – ha segnato in maniera profonda la scrittura italiana dedicata ai più giovani, imponendole una virata determinante. Il primo significativo convegno dedicato al poeta di Omegna, promosso nel 1981 a Pavia dall'Amministrazione provinciale[1] e l'altro di poco successivo a Genova, dove Rodari annoverava un alleato formidabile nello scenografo e illustratore Emanuele Luzzati, avevano dato a convegnisti e convenuti l'amara sensazione d'essere rimasti orfani di un'intelligenza capace di dialogare con l'infanzia con un'intensità assai difficilmente imitabile. Sarebbero in seguito venuti gli studi critici, *in primis* la biografia di Marcello Argilli e il saggio di Pino Boero; poi la preziosa e poco premiata bibliografia degli scritti su periodici curata da Giorgio Diamanti[2]; e poi ancora un'infinita catena di incontri, reiterati nell'occasione degli anniversari, alcuni pregnanti, molti francamente ripetitivi. All'onore di innumerevoli ristampe e nuove edizioni che non sempre rispettano le sistemazioni e i titoli voluti dall'autore, si sono aggiunte le citazioni, il più delle volte stereotipate, quando non persino scorrette, nelle antologie scolastiche, portando così a compimento l'opera di normalizzazione di una scrittura che aveva coltivato la "trasgressione" per dirla con Giorgio Bini, e qualche (moderata) irriverenza[3].

I migliori lavori critici su Rodari andavano via via evidenziando come la sua opera fosse speculare alla società del tempo, che egli aveva in qualche modo descritto attraverso le metafore fiabesche, sia nel primo duro decennio della ricostruzione postbellica, sia nella fase di ripresa verso il boom economico e la contraddittoria diffusione del benessere. In tal senso, corroborata da una sorta di intelligente conformismo di sinistra, la scrittura rodariana sembrava avere esplorato con inarrivabile sensibilità la lettura delle cose del mondo: difficile dire ancora una parola – in più o diversa – dopo la prosa ritmata che chiude le *Favole al telefono*, una sorta di messaggio solidaristico che ci sprona a correggere una Terra «tutta sbagliata» attraverso la forza del lavoro umano e l'invito a tirarsi «su le maniche» perché «c'è lavoro per tutti quanti». Così pare davvero impossibile aggiungere qualcosa alla *Giostra di Cesenatico*, l'omaggio rodariano più grande sciolto ad onorare l'immaginario infantile; e perfetta ancora ci appare – seppure abusata: ma anche questo, a suo modo, è un ben alto riconoscimento – la filastrocca multietnica *Il pellerossa nel presepe*.

II.1
Il poeta inquieto

La qualità eccelsa della parola rodariana, la sua felicità inventiva, sempre ispirata da un intenso impegno civile e pedagogico, hanno in qualche modo fatto ombra ad altri talenti contemporanei, coetanei o appartenenti alla generazione immediatamente successiva. Per almeno vent'anni, dalla metà dei Sessanta alla metà degli Ottanta, Rodari è stato – in modo esplicito o implicito – l'unità di misura degli autori di letteratura giovanile, soprattutto e proprio di quelli più attenti alle trasformazioni sociali. La sua statura giganteggiava: se per un verso induceva imitazioni, per l'altro livellava le emergenze e le divergenze di altri scrittori di buona stoffa, che potevano con lui condivi-

dere i temi del pacifismo e della tolleranza, dell'accoglienza per la diversità e della lotta alla disuguaglianza.

Non ho elementi per affermare che questo sia stato un meccanismo voluto e neppure editorialmente perseguito, anche perché Rodari è rimasto sempre lettura d'*élite*, ancorato dagli anni Sessanta alla nobile scuderia einaudiana e disponibile a ritorni di fiamma per l'ancor più circoscritta stampa di partito, seppure nella fase di maggiore crescita di peso politico. Rodari dava ombra perché era grande davvero; e poi perché sapeva essere in simbiosi con una sensibilità destinata a incontrare larghi consensi: pur laico sempre, sapeva accogliere nel messaggio solidaristico toni che riecheggiano passaggi cristiani (per restare alla citata prosa poetica di *Storia universale*, l'allusione agli «uomini di buona volontà»), e che per contro non offrivano aperture alle prospettive di sovvertimento dell'ordine costituito allora avanzate con durezza dai movimenti postsessantottini più radicali.

Non va dimenticato come il grande popolo della sinistra abbia ritrovato proprio nell'emergenza degli "anni di piombo" – che coincisero cronologicamente con l'ultima e più malinconica produzione rodariana – una forza di coesione capace di compattare le istanze di innovazione e di progresso con le radici cattoliche del nostro paese. In tal senso Rodari andava elaborando una scrittura di conciliazione, capace sempre di lucidità critica ma anche di selezione di umori: la lettura della biografia di Marcello Argilli, che ha fatto emergere carte mai destinate alla pubblicazione, svela un poeta dolente e inquieto, che non viene alla luce nelle scritture misurate e razionali dei brillanti articoli[4] e che si cela dietro il paravento della *fabula* nel suo ultimo racconto *C'era due volte il barone Lamberto*, dove osa affrontare, in mirabile equilibrio tra sorriso e paradosso, il tema della vita e della morte. Uno stesso umore permea, non a caso, l'unico testo postumo, *Il gioco dei quattro cantoni*, consegnato ai tipografi pochi giorni prima della fine. Qui Ro-

dari riprende un *topos* frequente nella sua opera: rende ancora una volta omaggio all'«orecchio acerbo», che permette – a qualche fortunato adulto, come il maturo signore del «diretto Capranica-Viterbo» – di conservare una sensibilità infantile.

Ma nel ritornare a un passaggio noto della sua scrittura, qui nel suo libro estremo, Rodari ci racconta la storia dell'impiegato di banca, invecchiato e attonito, che invece non sa più «sentire» e infatti non riconosce la «canzone del cancello», tante volte suonata ai tempi della scuola: non una canzone vera e propria, in realtà, ma il modesto rintocco di un righello contro una cancellata, al quale, da piccolo, attribuiva tanto valore affettivo. In qualche modo con questo racconto struggente Rodari fa i conti con il bambino della giostra di Cesenatico: si accorge che è inevitabilmente cresciuto, che il burattino è diventato un ragazzino in carne e ossa, come è giusto e umano. Forse – insinuiamo – l'ultima speranza è diventare nonni: forse solo così, in una declinante e più meditativa condizione esistenziale, ritroveremo il coraggio di salire sulla giostra, la capacità di scandalizzare, la possibilità di essere partecipi ancora dell'utopia…

11.2
Le delusioni dell'immaginazione al potere

All'esordio dell'ultimo ventennio del secolo, di cui non avrebbe visto lo sviluppo, il poeta che faceva esplodere la risata con gli equivoci della lingua, che trovava le parole per dire le cose difficili, che sapeva parlare di uomini anche quando parlava di frigoriferi, sembra vacillare tra il pessimismo della ragione e l'ottimismo della volontà, motto e impegno che – probabilmente anche a livello personale e individuale – avevano sorretto la sua intera esistenza, oltre a lasciare tracce ben riconoscibili nella sua scrittura, come nell'autorecensione a *Filastrocche in cielo e in terra*:

Ci sono filastrocche allegre e ce ne sono di tristi proprio come nel calendario si incontrano giornate d'oro e giornate nere; ma filastrocche senza speranza non ce ne sono, non le so fare. La speranza e l'erba voglio, secondo me crescono dappertutto, ai bordi delle strade, nei vasi sui balconi, sui cappelli della gente: basta allungare la mano e volere[5].

Ma con il '68 si incrinano molte certezze, e l'ottimismo della volontà non sempre sembra un attrezzo sufficientemente potente per "aggiustare" le cose sbagliate del mondo: volenti o nolenti, ad essere messi in discussione sono proprio i padri e Rodari, pur nella misura e nella discrezione che gli sono consuete, guarda con grande sconcerto la ribellione dei figli: è indulgente, ma sostanzialmente non capisce[6]. Quando egli esce dalla scrittura destinata all'infanzia – produzione che non a caso conosce proprio nei primi anni Settanta una tappa d'arresto, quasi un buco creativo che Rodari colma con ristampe e nuovi assemblaggi – cerca ispirazione nella cronaca, come ai tempi di Benelux: ma il tono della rubrica "Porte aperte" su "Paese Sera" appare ben diverso: «Scompare – osserva Diamanti – quella sottile ironia e quello stile colloquiale. […] Anche la fantasia sembra imbrigliata da una maggiore autodisciplina»[7].

Non credo si possa parlare di una caduta oggettiva d'ispirazione (*C'era due volte il barone Lamberto* esce nel 1978 e sta lì a dimostrare proprio il contrario, semmai un'ulteriore evoluzione della scrittura rodariana): si tratta piuttosto del riverbero della durezza dei tempi che, apertisi con un celeberrimo slogan che parrebbe coniato proprio dal Nostro, avevano in Italia imboccato la lugubre china della violenza. Il buonsenso di sinistra non basta a spiegare tutto, Rodari sembra sentirsi – lui, sempre così lucido – privo della parola giusta; e chiude la rubrica con tre interventi dai quali traspare come non mai un'incrinatura che rasenta l'angoscia: *Aldo Moro e gli altri* (in "Paese Sera", 26 marzo 1978); *Vincerà lo Stato ma non so quale* (in

"Paese Sera", 9 aprile 1978); *Parlando di parapsicologia* (in "Paese Sera", 16 aprile 1978).

11.3
I compagni di strada

L'ultimo Rodari, sul quale si allungano le ombre di un pessimismo che a tratti si fa cupezza, è un intellettuale che rimane graniticamente organico, ma svela nel contempo tutta la sofferenza dell'uomo del dubbio: se la si vuol vedere, naturalmente[8]. A tal proposito qualcuno ha fatto il nome di Pasolini nell'intento di captare, *a posteriori*, vicinanze e prossimità: ci sono elementi di comune interesse, come la valorizzazione del dialetto e l'attenzione per i diseredati; si tratta però di temi propri nello schieramento civile di due anime profondamente democratiche, piuttosto che la condivisione di percorsi. Tutto il resto vede, a mio parere, i due scrittori assai lontani: quanto Pasolini è profetico nel denunciare i ritardi della sinistra davanti alle contraddizioni che sarebbero sfociate nel '*68* e in quello che da noi poi ne è seguito, altrettanto Rodari sembra imbrigliato nelle soluzioni ufficiali, che interpreta sempre con grande intelligenza e onestà, ma che appaiono imbarazzate davanti alle nuove domande che avanzano con prepotenza e ben presto proromperanno.

D'altra parte, Rodari appare un "integrato" (se è concesso usare una contrapposizione allora di moda), comunque fiducioso che i nuovi linguaggi del progresso avrebbero, alla lunga, condotto verso una Terra meno "sbagliata"; Pasolini, come è noto, è l'imperatore degli "apocalittici", pessimista radicale assolutamente disperato nel proiettare lo sguardo verso il futuro. E se entrambi si occupano di giovinezza, questo non li rende affatto più vicini: piuttosto fa ben stridere le divergenze di modo e di metodo.

Ma l'accostamento a Pasolini, seppure improprio, ci è utile per mettere a fuoco i nodi che Rodari aveva eluso o evitato:

non si tratta, beninteso, di trovare qui dei limiti o dei difetti alla scrittura rodariana (tutti gli autori hanno gli uni e gli altri), ma di cercare di descrivere come si è mossa la letteratura per ragazzi negli anni successivi alla sua scomparsa. Non è un caso, infatti, che i due più dotati coetanei – Marcello Argilli e Pinin Carpi – percorrano attorno agli anni Settanta strade diverse da Rodari, pur condividendone i sentimenti egalitari. Il primo, attratto anch'egli dalla revisione in chiave moderna delle fiabe "vecchie, false e sbagliate" e, più in generale, da una scrittura di forte esposizione ideale, va inaugurando con *Ciao, Andrea* (1971) e con *Marta quasi donna* (1975) un'efficace perlustrazione del disagio adolescenziale e, più ampiamente, del conflitto generazionale; Carpi, d'altra parte, colloca i suoi personaggi in una rarefatta atmosfera fiabesca, nella quale riesce a insinuare esiti più anarchici di quelli rodariani, che non escludono i buchi neri dell'abbandono e la solitudine della paura.

Entrambi gli autori si incamminano verso strade che, via via, diventeranno sempre più affollate negli anni Ottanta e Novanta e che Rodari aveva preferito non praticare: il grande tema della disgregazione familiare sarà al centro della narrativa dell'ultimo ventennio del secolo, tanto di quella tradotta (Peter Härtling e Christine Nöstlinger, per citare due notissimi, già lo affrontavano nei primi anni Settanta), quanto di quella nostrana, imponendosi persino ossessivamente proprio dopo la morte di Rodari che, per suo conto, aveva sempre descritto una famiglia coesa negli affetti e tradizionale nei ruoli, garante – di per sé – della positiva crescita infantile. Lo smarrimento dell'unità del nucleo – ipotizzato comunque solo per morte del genitore – è foriero nelle storie di Rodari di disastri psicologici assai ben simboleggiati in *Teresin che non cresceva*[9].

Come già mi è capitato di osservare, Rodari sa inseguire la più grande libertà nella rappresentazione dell'immaginario infantile, mentre appare aggrappato a una visione convenzionale della famiglia e, in particolare, della donna che descrive cir-

coscritta solo nei ruoli di moglie e di madre[10]: si potrebbe addirittura rilevare come le divergenze di Giovannino Perdigiorno, le sue originali esplorazioni del mondo, siano consentite e autorizzate proprio dalla certezza di ritrovare la mamma a casa, in attesa, pronta a risistemare i "pezzi" del birichino figliolo. Non è un caso che la collaborazione – fertile e affettuosa per circa vent'anni – di Rodari con "Noi donne" sia caratterizzata da interventi di taglio pedagogico intercalati da brani per bambini, nei quali la lotta femminile – come invece irromperà nel '68 – non appare neppure lontanamente prevista.

11.4
Passare il testimone

Proprio scavando nelle trasformazioni dei costumi sociali stavano, nel frattempo, offrendo prove già mature le nostre due migliori scrittrici della generazione successiva, Donatella Ziliotto e Bianca Pitzorno. La prima, accanto all'attività editoriale che non avrebbe mai abbandonato, aveva descritto con *Tea Patata* (1968) uno dei più straordinari ritratti infantili della letteratura giovanile contemporanea, il profilo magico, inquieto, indimenticabile di una bambina di quattro anni in una famiglia "alternativa". Successivamente la grande sensibilità della scrittrice le permetterà di addentrarsi in universi di solitudini con *Io nano* e con la sottovalutata, bellissima raccolta *Bestie rare* (1991): universi che Rodari aveva – con ogni probabilità – sempre personalmente coltivato, ma a cui solo nell'ultimo scorcio della vita aveva consentito di emergere nella scrittura per bambini, e alla fine di un decennio di enorme incertezza politica e ideologica.

Bianca Pitzorno, per suo conto, andava edificando in chiave tutta femminile una storia di autonomia e di riscatto, capovolgendo i parametri di sicurezza che Rodari aveva gelosamente conservato: attenta e autonoma interprete di istanze liberta-

rie, aveva già descritto – con lievi, ironiche ma infallibili stoccate – l'istituto familiare come il debole luogo delle convenzioni che "un/una diverso/a" mette rapidamente in crisi col semplice cenno all'indeterminatezza dei ruoli sessuali (*Extraterrestre alla pari*, 1979). Al personaggio della mamma futuribile ma inguaribilmente "vecchia" nei comportamenti, faranno seguito figure di madri mediocremente convenzionali (*La bambina col falcone*, 1992) quando non addirittura oppositive delle istanze infantili (*La bambola dell'alchimista*, 1988) oppure drammaticamente incapaci di interpretare i rovelli adolescenziali (*Principessa Laurentina*, 1990): una galleria di ritratti di adulte che confluiranno in Colomba Toscani, mostruoso parto televisivo in *Tornatras* (2000).

11.5
Un moderno sguardo interiore

Come ultimo – ma solo perché si obbedisce alla cronologia – va annoverato Roberto Piumini. Quando uscì alle stampe la raccolta *L'uomo che entrava nel palazzo* (1978), una delle prime opere, molti pensarono di esprimere apprezzamento paragonando le novelle del giovane scrittore ai racconti rodariani. In realtà, una lettura più attenta avrebbe subito evidenziato la grande distanza tra i due scrittori, avvicinabili con qualche fondamento critico solo per la sistematica frequentazione del surreale e per una diffusa e risentita indignazione morale: motivi grandi, indubbiamente, ma che non bastano, da sé soli, ad autorizzare paternità e discendenze letterarie. Molto più marcate mi paiono invece le differenze, che segnalai fin dalla mia prima intervista a Roberto Piumini e che poi ho ripreso in altre occasioni[11].

Ma oggi, davanti all'ormai voluminosa produzione dello scrittore di Edolo, le differenze paiono ancor più accentuate, e non tanto perché è trascorso da Rodari un quarto di secolo,

quanto perché Piumini ha ampliato e approfondito una sua originale ricerca nel dialogo con l'infanzia. Lo ha fatto – ad esempio – sperimentando con continuità il linguaggio teatrale che invece appare esteriore nella poetica rodariana, dove il teatro per bambini assume un'accezione espressiva, poco letteraria, e ben interpretata dalla "pedagogia attiva" di Franco Passatore[12]; lo ha fatto richiamandosi alla tradizione tutta italiana della novella – Rodari preferisce inseguire la favola, più duttile per la sua scrittura etica; lo ha fatto ancora osando il confronto con i classici attraverso riscritture e trasferimenti in prosa, preludio alla parodia feroce e tutta adulta della *Nuova Commedia di Dante*, straordinario delirio in versi in tandem con Francesco Altan[13].

Come è noto, Rodari amava moltissimo confrontarsi con i classici e i risultati non sono affatto meno felici e coraggiosi di quelli conquistati da Roberto Piumini. Sono però di natura diversa: il ribaltamento di valori in *La cicala e la formica*, lo sfaccettamento del lieto fine in tre possibili (e inconciliabili) soluzioni nella rivisitazione del *Pifferaio di Hämelin*[14], il recupero del tema della libertà nella *Filastrocca di Pinocchio* sono le sollecitazioni che egli ricerca per parlare del presente, per far scattare l'emozione nel lettore, per indurlo a schierarsi con scelte razionali che saranno, proprio in quanto tali, sempre vòlte al meglio e al giusto.

Il rapporto con i classici per Piumini è soprattutto un ammodernamento di sensibilità e di umori: Enea (che pur rimane ancorato a ogni passaggio della nota *fabula*) è trasformato in un eroe stanco e deluso con piccoli tocchi in punta di penna, con la raffinata aggettivazione, con una lingua limpida, bellissima, ma non essenziale; analogamente le novelle, fiabesche nel ritmo e nelle cadenze, sono permeabili alle passioni: alla vanità di una donna incontentabile (*I ventagli di Compalicò*), all'amore di una moderna Turandot (*La finestra della bella Alessandra*), all'erotismo di un bacio dato per procura e procurato per innamoramento (*Il portatore di baci*)[15].

Lo sguardo ampio e indagatore che Rodari dedica al mondo e alla società, Piumini lo rigira verso l'interiorità individuale. Questo gli permette di far entrare nella sua scrittura temi che Rodari aveva soltanto sfiorato: lo scorrere degli anni, la morte, il senso dell'arte, la follia sono affrontati da Piumini sempre in chiave diretta, seppure sorretti e protetti dalla metafora poetica.

A rendere ancor più netta la distanza contribuisce oggi anche il curioso destino editoriale riservato a Rodari. Possiamo infatti ben dire che coesistano sia l'opera e sia un'"opera vulgata": la prima, ospitata nei testi e nelle edizioni originali, è nota solo a lettori raffinati (adulti, soprattutto, ma anche bambini ben orientati); la seconda dilaga sui libri di scuola e – forse per inconsapevole ma diffusa forma di censura – elude i passi più meditativi di Rodari. Ne sono vittime, ad esempio, l'elogio ricorrente delle "cose inutili", indiretto omaggio all'inutilità somma dell'arte che prende forma in personaggi perdenti: il mago che costruisce comete e non riesce a venderle a nessuno perché non servono a niente; la viola che nasce e subito muore sui ghiacci del Polo; il burattino senza fili che fugge solo per affermare la sua libertà… Sono passaggi dove Rodari svela grande spessore di poeta. Eppure sono brani evitati dall'editoria scolastica, che sembra convinta dell'assoluta necessità di proporre agli scolari solo letture ridanciane, così come l'editoria ottocentesca era incaponita nello sciorinare solo storie deprimenti e punitive.

Se, al contrario, guardiamo quei testi alla luce degli sviluppi che ha avuto la letteratura per l'infanzia a noi più vicina nel tempo, Rodari ci appare ben di più che "lo scrittore del sorriso", eufemismo con il quale si sta ormai consolidando il suo riduttivo profilo: ci appare come autore davvero prossimo, capace di contenere, *in nuce*, temi e svolgimenti che la produzione italiana per ragazzi avrebbe poi successivamente ripreso e rielaborato.

Ho ritrovato, nelle stratificazioni di tanti anni di studio, un plico di articoli del primo decennale dalla scomparsa di Rodari:

pochi evitano il tono celebrativo, troppi inquinano la memoria con il sapore dolciastro dell'agiografia. Spicca un intervento di Antonio Faeti, denso di riconoscenza e di affetto per lo scrittore: l'affetto autentico di chi – cresciuto con altre letture – ha avuto Rodari come intelligente collega di cattedra e come appiglio di divergenza negli anni grigi dei Programmi Ermini. Anche Faeti, nel 1990, si chiedeva chi meglio rappresentasse l'eredità rodariana, ed è un onore verificare che le cinque firme da me citate apparivano allora, a lui pure che è "maestro dei maestri", i talenti capaci di raccogliere una così impegnativa eredità[16].

Il valore di Carpi (che da poco ci ha lasciati), di Argilli, Ziliotto, Pitzorno e Piumini ancor più risalta oggi in un terzo millennio imboccato sotto la luce smorta di un'estenuante piattezza inventiva. Nella nostra sovraffollata editoria, questi autori mi paiono ancora gli unici degni di raccogliere la parte più forte e vitale dell'eredità rodariana, quella ormai toccata dal dono prezioso dell'inattualità. Come un vero classico, Rodari non ha eredi diretti. La letteratura, d'altra parte, è patrimonio trasmesso proprio per essere continuamente smontato e rielaborato con sensibilità diverse per epoche diverse: le storie, come ben sappiamo, non si inventano quasi mai (o mai del tutto); quel che mirabilmente si inventa e si continuerà a inventare è il diverso modo di raccontarle.

Note

1. Gli atti furono raccolti nel volume *Leggere Rodari* a cura di G. Bini, uscito come supplemento del quadrimestrale "Educazione oggi", gennaio 1981. La qualità degli interventi (lo stesso Bini, M. Argilli, A. Faeti, S. Gensini, P. Boero, F. Rotondo, M. Lodi, C. De Luca) fu assai raramente uguagliata da successive analoghe iniziative dedicate allo scrittore; ciò nonostante, quella pietra miliare negli studi rodariani appare sempre più ignorata, e segnatamente nei lavori usciti per i venticinque anni dalla scomparsa (2005), che spesso non la citano neanche in bibliografia.

2. M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, Einaudi, Torino 1990; P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi, Tori-

no 1992; G. Diamanti (a cura di), *Scritti di Gianni Rodari su quotidiani e periodici*, Centro Studi "Gianni Rodari", Orvieto 1991. Per una sintetica bibliografia critica rimando al numero monografico di "La vita scolastica", 19, luglio 2006.

3. Alla pasticciata rifusione dell'opera rodariana nella manualistica della scuola primaria ho dedicato *Sgarbi da manuale*, in "La vita scolastica", 17, 2001, pp. 18-23; qualche accenno è anche in *Come Carlo Magno e Orazio Coclite*, in "Sfoglialibro", dicembre 2000.

4. Cfr., in particolare, la raccolta curata da F. Bacchetti, *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da «Paese Sera-Libri» (1960-1980)*, Laterza, Roma-Bari 2005.

5. L'autorecensione apparve su "Noi donne", 9 aprile 1961; il libro era uscito l'anno precedente (Diamanti, *Scritti di Gianni Rodari*, cit., p. 50).

6. Non a caso si apre con il capitolo *Parricidio* il libro di Lucia Annunziata, *1977. L'ultima foto di famiglia*, Einaudi, Torino 2007, pp. 3-12.

7. Diamanti, *Scritti di Gianni Rodari*, cit., p. 86.

8. Uno degli ultimi e migliori disegnatori di Rodari, Francesco Altan, dichiara in un'intervista: «Devo dire che in Rodari raramente si sente una spensieratezza: anche nei suoi racconti più fantastici l'allegria non è la cifra prevalente. Può arrivare a qualche forma di serenità: non di più» (in S. Fiori, *Altan & Rodari. Il riso e il gioco per un mondo diverso*, in "la Repubblica", 24 ottobre 2001).

9. Il racconto è in *Venti storie più una*, Editori Riuniti, Roma 1969.

10. Per questi aspetti rimando a C. I. Salviati, *Rodari, Pitzorno. Vicinanze, lontananze*, in E. Catarsi (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Edizioni del Cerro, Pisa 2002, pp. 96-113.

11. Cfr. C. I. Salviati, *Raccontare destini*, Einaudi, Torino 2002, in part. il cap. *Finte fiabe*. Su Piumini cfr. anche P. Boero, *Alla frontiera*, Einaudi, Torino 1997, in part. il cap. *Versi diversi*.

12. Cfr. G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973, pp. 185-6.

13. Feltrinelli, Milano 2004.

14. *Il pifferaio e le automobili* si trova in *Tante storie per giocare*, Editori Riuniti, Roma 1971.

15. I racconti si trovano nella raccolta *Storie dell'orizzonte*, Nuove Edizioni Romane, Roma 1982.

16. A. Faeti, *Sono questi i nuovi autori*, in "Millelibri", aprile 1990, pp. 22-3.

Parte quarta
Alla ricerca di un canone per la letteratura per ragazzi

12
Letture canoniche e non canoniche. Pregi e difetti dell'ammirazione obbligatoria

di *Guido Armellini*

12.1
Che cos'è il canone e a che cosa può servire

12.1.1. Definizioni di "canone"

Tra le molte definizioni "ufficiali" del concetto di canone, vorrei partire da quella di Franco Marenco, che mi pare maneggevole e adatta al nostro scopo: «Una selezione di testi che una generazione elegge come particolarmente rappresentativi della propria visione del mondo e del proprio gusto, e che una generazione successiva contesta in nome di poetiche e di una visione del mondo che si pretendono nuove»[1]. Marenco poi aggiunge giustamente che, nel caso italiano, il processo di contestazione e rinnovamento generazionale è stato particolarmente timido, dando luogo a una staticità che non si riscontra in altri paesi e in altre letterature.

A questa idea di canone se ne può accostare un'altra, più indiretta e informale, che è quella che un ragazzo si porta dietro dopo aver finito la scuola e dopo essere passato attraverso quelle letture infantili e giovanili più o meno spontanee che resteranno per lui memorabili e dunque "canoniche". Per la mia generazione, da una parte c'era il canone scolastico, costituito dalle inossidabili "triplette" della tradizione (Dante, Petrarca, Boccaccio – Ariosto, Tasso, Machiavelli – Parini, Goldoni, Alfieri – Foscolo, Manzoni, Leopardi…), tanto indiscutibili che a nessuno di noi veniva mai in

mente di domandarsi come mai i grandi autori dovessero proprio succedersi a tre a tre per epoca. Dall'altra il canone "dalle scuole medie in giù", costituito dalle letture non obbligatorie che gli insegnanti e i genitori proponevano ai ragazzi: classici della narrativa per l'infanzia, come *Pinocchio*, *Incompreso*, *Capitani coraggiosi*, *I ragazzi della via Paal*, *Piccole donne*, *La capanna dello zio Tom*; e riduzioni dei capolavori per adulti: *Moby Dick*, *Don Chisciotte*, *Le mille e una notte*, i drammi di Shakespeare, i miti dell'antica Grecia... C'erano almeno tre differenze tra il canone "dalla scuola media in giù" e il canone liceale: 1. non era una prescrizione rigida ma un campo di scelta; 2. non era composto da autori e opere esclusivamente italiani; 3. tra gli autori proposti erano presenti anche le donne.

Che cosa è rimasto oggi di queste idee di canone? Mantengono una validità nell'ambito dell'educazione alla lettura delle attuali giovani generazioni?

12.1.2. Il canone come deposito di valori

La funzione tradizionalmente attribuita ai canoni letterari consiste nel trasmettere alle giovani generazioni un repertorio di valori condivisi che favorisca la costruzione di un'identità culturale comune. Nel caso italiano occorre risalire al modello di De Sanctis: la storia letteraria come storia della formazione della coscienza nazionale e quindi come strumento pedagogico essenziale per l'educazione dei cittadini. Nella prospettiva desanctisiana la letteratura è (romanticamente) momento sommo dell'anima di un popolo: le figure dei grandi scrittori, per il modo esemplare nel quale incarnano le vicende della storia italiana, offrono la via privilegiata per educare i giovani all'acquisizione di un'identità nazionale, fondata su valori condivisi da tutti i cittadini.

12.1.3. Il canone come "cultura generale"

Ma i canoni letterari svolgono da sempre anche un'altra funzione, forse meno nobile ma altrettanto importante, che potremmo dire di "cultura generale". Che cosa sia la cultura generale lo spiega con la consueta arguzia, lucidità e acutezza Ernst Gombrich in una conferenza degli anni Sessanta, nella quale, per definire il concetto, fa riferimento alla trama di un romanzo giallo:

> In uno dei romanzi polizieschi di Agatha Christie l'assassina arriva a una colazione elegante al Claridge's abbigliata come la sua vittima, la cui morte ovviamente essa vuole resti ignorata il più a lungo possibile. Dapprima tutto scorre secondo i suoi piani malvagi, in quanto lei è un'imitatrice perfetta; ha però trascurato una cosa che sembra essere necessaria per avere successo al Claridge's: la cultura classica. Qualcuno dell'eletta compagnia menziona il giudizio di Paride, il tentativo di arbitrato tristemente fallito che portò alla guerra di Troia. "Il giudizio di Paride [Paris in inglese]? – chiede l'assassina con la sua voce melodiosa – Come? Parigi conta ben poco oggi giorno. Sono Londra e New York che contano". […] Questa incresciosa gaffe porterà alla fine alla scoperta del crimine e all'arresto della colpevole, che si era così tradita[2].

Prendendo spunto dalla trovata di Agatha Christie, Gombrich sottolinea che la cultura generale di cui l'assassina si dimostra sprovvista si configura come un'infarinatura superficiale più che come un insieme di conoscenze approfondite: in fondo si tratta in gran parte di «cultura orecchiata», di «un mare di chiacchiere intorno ad argomenti disparati», di «qualche sentito dire nel senso letterale del termine». E tuttavia – prosegue Gombrich – essa svolge alcune funzioni fondamentali. Chi è padrone di una cultura generale condivisa da una certa comunità dispone di un repertorio di «metafore privilegiate» che lo aiutano a dare un nome a valori, emozioni, esperienze e a co-

municarle ad altri; inoltre la cultura generale, pur nella sua superficialità, mantiene viva la consapevolezza di quanto è ignorato ma passibile di approfondimento (per sapere che cosa significa "donchisciottesco" o "kafkiano" non abbiamo bisogno di aver letto *Don Chisciotte* o Kafka; ma la familiarità con queste espressioni può farci venire prima o poi la tentazione di leggerli). E infine la cultura generale è uno strumento per orientarci nella storia, una raccolta di segnavia e punti di riferimento che ci aiutano a collocare le cose e noi stessi nel tempo e nello spazio. Un canone, inteso come repertorio di autori e opere da tenere a mente, è un ingrediente fondamentale della "cultura generale", una mappa necessaria per esplorare il magmatico territorio della storia della letteratura senza perderci nei suoi intricati labirinti.

12.2
Motivi di crisi

12.2.1. La caduta dei confini nazionali

Perché queste due funzioni del canone possano mantenere un'utilità e un'efficacia, occorre che la comunità a cui fanno riferimento sia caratterizzata da un solido repertorio di presupposti culturali comuni. Altrimenti i concetti stessi di "identità culturale" e di "cultura generale" risultano troppo fragili per poter reggere a una seria sfida pedagogica.

Questa comunanza di presupposti oggi è messa drasticamente in discussione dalla situazione storica nella quale viviamo. È evidente che, nella situazione attuale, l'orizzonte nazionale è pedagogicamente troppo angusto. In un saggio recente Edgar Morin ha sintetizzato il problema in questi termini:

> Dobbiamo contribuire all'auto-formazione del cittadino italiano (o francese, tedesco…), e fornire la conoscenza e la coscienza di ciò che

significa una nazione, ma dobbiamo anche estendere la nozione di cittadino a entità che non dispongono ancora di istituzioni politiche compiute, come l'Europa per un europeo, o che non dispone per niente di un'istituzione politica, come il pianeta Terra. Una tale formazione deve favorire il radicamento all'interno di sé dell'identità nazionale, dell'identità europea, dell'identità planetaria[3].

12.2.2. La deflagrazione metodologica

Non si tratta soltanto di uno sfondamento dei tradizionali confini geografici e politici, ma anche di una deflagrazione metodologica. Oggi la stessa impostazione storicistica è in crisi: nessuno più pensa che si possa raccontare la storia della letteratura come uno sviluppo lineare che cammina teleologicamente verso un qualche esito. Semmai si possono raccontare tante storie della letteratura quanti sono gli angoli metodologici e i riferimenti valoriali che la riflessione contemporanea ci offre. Si assiste così a una deflagrazione dello stesso oggetto di insegnamento, e in particolare del concetto di canone. Come scriveva Italo Calvino in un saggio del 1981, il leggere i classici è in contraddizione

> con l'eclettismo della nostra cultura, che non saprebbe mai redigere un catalogo della classicità che fa al caso nostro. […] Oggi un'educazione classica come quella del giovane Leopardi è impensabile, e soprattutto la biblioteca del conte Monaldo è esplosa. I vecchi titoli sono stati decimati ma i nuovi sono moltiplicati proliferando in tutte le letterature e le culture moderne[4].

12.2.3. La proliferazione dei canoni

Ma più ancora della caduta dei confini nazionali e della deflagrazione metodologica che ha investito tutte le scienze umane, ciò che oggi sembra mettere in discussione l'esistenza stessa di un canone condiviso è il carattere agerarchico e aprospettico

tipico della cultura postmoderna, refrattaria a ogni tentativo di sottoporre i fenomeni culturali e letterari a uno sguardo sia pure tendenzialmente complessivo e unitario:

> Il canone nero viene […] sbandierato in opposizione al canone bianco, quello femminista in opposizione a quello maschile, quello dei sottoprivilegiati in opposizione a quello dei privilegiati […], senza che ci sia più una centralità né un'autorità a cui fare riferimento, ma solo centralità e autorità parziali, che si combattono non sul terreno dell'estetica, ma su quello delle vendite[5].

12.2.4. Canoni "generazionali"

Oltre a questi motivi di crisi, che riguardano la società nel suo insieme, occorre considerarne un altro, di natura squisitamente pedagogica, che coinvolge l'attuale rapporto tra le generazioni. Oggi i destinatari dell'insegnamento non si presentano a noi semplicemente digiuni della nostra cultura generale, ma imbevuti di un'*altra* cultura, nell'ambito della quale l'esperienza estetica in senso lato ha un ruolo fondamentale: una cultura (o sottocultura) multimediale, di cui noi insegnanti non siamo specialisti, e spesso neppure fruitori.

Per dare un'idea della pervasività del fenomeno ricorrerò a un episodio della mia vita famigliare che mi sembra esemplare. Una quindicina d'anni fa sono andato in vacanza in Grecia con la mia famiglia; quando ci siamo trovati di fronte al Partenone, il mio figlio minore Michele, che allora aveva sei anni, appariva straordinariamente emozionato. La cosa mi risultava sorprendente perché – sia detto a mia vergogna – non mi era mai capitato di parlargli dell'arte e della religione della Grecia antica e non l'avevo preparato culturalmente all'incontro. Stavo già elaborando edificanti riflessioni sul valore universale dell'arte classica, quando Michele ha esclamato con entusiasmo: «Guarda, papà: è il tempio dei *Cavalieri*

dello Zodiaco!» (si tratta di un cartone animato televisivo giapponese che mescola frammenti delle più diverse mitologie, inclusa quella greca, su uno sfondo fantascientifico e ultratecnologico). Penso che molti coetanei di mio figlio – italiani e no, dato che quel cartone animato era ed è tuttora trasmesso con grande successo in tutto il mondo – avrebbero reagito in modo simile. I *Cavalieri dello Zodiaco* costituiscono un tipico esempio di quella "cultura generale" generazionale aprospettica, astorica, agerarchica, che per i ragazzi di oggi svolge una funzione simile a quella attribuita alla mitologia classica dall'alta società inglese primonovecentesca protagonista del romanzo di Agatha Christie. Anche in questo caso non si tratta soltanto di un'enciclopedia di nozioni e riferimenti inerti, ma di un sistema di modelli e metafore che costituiscono un orizzonte d'attesa attraverso il quale vengono filtrate le esperienze immaginate e vissute. In altre parole si tratta di un vero e proprio "canone illegittimo generazionale", soggetto a un rapido e continuo processo di ridefinizione, che va ad arricchire la già costipata costellazione di canoni tipica della postmodernità.

12.2.5. Due opposte derive

Secondo Raffaele Simone[6] questa alterità di orizzonti culturali non riguarderebbe soltanto i consumi estetici delle nuove generazioni, ma le loro stesse strategie cognitive, fondate sempre più su un'intelligenza di tipo "simultaneo", incompatibile col modello logicamente e cronologicamente "sequenziale" su cui si sono basati finora il sapere codificato e i suoi tradizionali modi di trasmissione. Nell'attuale dibattito sulla scuola e sull'educazione, la sottolineatura di questa cesura profonda tra le generazioni si presta spesso a uno scivolamento degli interlocutori verso due opposte derive. Da un lato l'atteggiamento "apocalittico" di chi, di fronte a una diagnosi catastro-

fica sull'inevitabile rimbecillimento delle masse, ripiega su un'idea restauratrice ed elitaria della cultura e dell'educazione[7]; dall'altro la posizione "integrata" di chi attribuisce un valore salvifico agli strumenti elettronici e multimediali e ai rivoluzionari processi di pensiero che da essi sarebbero propiziati[8]. Per ritornare al nostro tema, potremmo dire che la prima posizione conduce inevitabilmente a una dogmatica riproposizione dell'idea tradizionale di canone; la seconda a una sua radicale relativizzazione[9].

12.3
Che fare del canone oggi

12.3.1. Un controesempio

Per attenuare queste contrapposizioni troppo secche e semplicistiche, ricorrerò per prima cosa a un altro episodio dei miei rapporti padre-figlio, all'incirca coevo del precedente. Mi trovavo a Parigi per una breve vacanza con Davide, il secondo dei miei tre figli, che allora aveva all'incirca nove anni, e in quelle circostanze si è verificato un fenomeno che potremmo considerare un controesempio rispetto al caso del Partenone e dei *Cavalieri dello Zodiaco*. Percorrendo la città, mi accingevo a illustrare i luoghi e gli eventi della rivoluzione francese, ma con mia sorpresa Davide dimostrò di riconoscerli assai prima delle mie spiegazioni. Non si trattava, come avevo inizialmente ipotizzato, di apprendimenti scolastici, ma di un cartone animato televisivo giapponese, intitolato *Lady Oscar*, dedicato a un'eroina le cui gesta si svolgevano sullo sfondo della Francia della rivoluzione, ricostruito con sorprendente minuziosità e precisione. Se da un lato la (sotto)cultura multimediale giovanile dà luogo a processi di allontanamento dal sapere canonico, dall'altro può adempiere a una funzione di cultura generale non molto diversa da quella svolta, ai tempi

della mia infanzia, dai volumi illustrati che contenevano le riduzioni delle grandi opere del passato.

12.3.2. Il canone come "argomento di conversazione"

Più in generale, non credo che le posizioni apocalittiche e integrate colgano veramente la complessità della situazione, e specialmente mi sembra che tanto le une quanto le altre non tengano sufficientemente conto di una delle funzioni fondamentali della scuola: favorire l'incontro e il dialogo tra le diverse generazioni. Da questo punto di vista mi pare che il canone possa costituire un ottimo "argomento di conversazione" tra adulti e ragazzi, nel senso attribuito a questo concetto da Roland Barthes: «Ogni atto di parola è un modo di collocarsi rispetto all'altro nell'ambito di un: *Chi sei tu per me, chi sono io per te?*»[10]: domanda quanto mai delicata e inquietante, che noi esorcizziamo appunto attraverso gli argomenti di conversazione: «Gli argomenti di conversazione, in quanto forniscono all'attività di parola un alimento esterno alle persone stesse degli interlocutori, funzionano, in un certo senso, come un tappo che trattiene l'angoscia inerente al rapporto di interlocuzione»[11]. Ma all'interno degli argomenti di conversazione si può istituire una gradazione: a un polo estremo si collocano gli argomenti che garantiscono il massimo di distanza tra gli interlocutori (per esempio le chiacchiere sul tempo metereologico che possiamo scambiare in ascensore con persone che non conosciamo); al polo opposto si situa il discorso amoroso, nel quale le distanze sono tendenzialmente eliminate, e il "chi sono io per te, chi sei tu per me" è esplicitamente tematizzato.

Il rischio è che le materie scolastiche, man mano che si sale nei livelli dell'istruzione, diventino sempre più simili alle conversazioni sulla pioggia e sul bel tempo: un passatempo inerte, nel corso del quale ogni curiosità reciproca cade, e la

coesistenza in un'aula scolastica diventa lugubre come un lungo percorso in ascensore con persone che non suscitano in noi alcun interesse. Personalmente sono convinto che le materie scolastiche debbano proporsi come un argomento di conversazione intermedio tra le chiacchiere da ascensore e il discorso amoroso: un terreno di incontro abbastanza "vicino" da essere coinvolgente, e abbastanza "lontano" da non essere imbarazzante o invischiante.

Da questo punto di vista gli insegnanti e gli studenti possono trovare nei canoni letterari – intesi come repertori di autori e di opere considerati fondamentali dagli interlocutori – un terreno di confronto appassionante e pedagogicamente produttivo, a patto che si rispettino due condizioni:

1. la bidirezionalità del confronto: l'insegnante dovrà tener conto del fatto che gli studenti hanno i *loro* canoni, fatti di fruizioni estetiche che a un primo sguardo possono risultare anche repellenti all'interlocutore adulto, e che tuttavia devono entrare nel dialogo senza essere delegittimate in partenza;
2. la bidirezionalità non significa parità: l'insegnante deve assumersi la sua responsabilità di detentore di un gusto legittimato dall'esperienza delle generazioni precedenti, sorretto da una frequentazione appassionata e consapevole, e dal possesso di competenze specifiche: requisiti che, per ovvi motivi, mancano agli studenti.

12.3.3. Strategie e tattiche

Così, ad esempio, ci sono ragazzi che appaiono totalmente refrattari alla letteratura canonica, ma leggono spontaneamente e con soddisfazione centinaia di pagine di un autore "paraletterario" come Stephen King. Sarebbe un errore sminuire questa loro passione. Solo se dimostreremo interesse e curiosità per i loro gusti, potremo contare sul fatto che loro provino curiosità per i nostri (tra l'altro Stephen King – che ho imparato

a conoscere grazie ai miei studenti – è uno scrittore tutt'altro che disprezzabile). Ma questo non significa che un insegnante debba inseguire le mode e corteggiare incondizionatamente le propensioni estetiche dei suoi studenti. Anche i conflitti culturali, se vissuti con passione, cordialità, disponibilità a mettersi in gioco, possono suscitare il desiderio di esplorare le ragioni e le emozioni dell'altro. Ci sono prodotti della cultura di massa per noi insignificanti o addirittura squallidi, attorno ai quali si addensano aspirazioni, paure, rabbie, desideri che ci possono sembrare del tutto sproporzionati: credo che sia importante saper distinguere tra la scarsa qualità degli oggetti di consumo culturale, dai quali può essere utile prendere le distanze, e il valore delle emozioni che le ragazze e i ragazzi proiettano su di essi, che meritano di essere considerate e accolte con rispetto e simpatia.

Qualcosa di simile vale per la lettura dei grandi autori e delle grandi opere. Non credo che il compito dell'insegnante consista nel far convergere la sua classe verso le interpretazioni canoniche e precostituite, ma nel creare le condizioni perché dal dialogo con i testi possano scaturire interpretazioni "nuove" (è fin troppo evidente che *ripetere un'interpretazione* altrui è un'operazione molto diversa dall'*interpretare*). Da un lato gli studenti devono essere messi in grado di accostarsi agli orizzonti culturali delle opere, riconoscendone la distanza e l'alterità; dall'altro le opere, a contatto con questo pubblico nuovo e per molti versi "illetterato", possono caricarsi di significati inattesi, non registrati dalla storiografia letteraria e dalle antologie della critica. Questo secondo momento (fondamentale nell'esperienza di chi legge chiedendosi: cosa significa per me?) può rivelarsi un terreno propizio perché in qualche ragazza o ragazzo scocchi il piacere di leggere, che poi è il piacere di scoprire che lo sguardo di un altro ci dice, su noi stessi e sul mondo, qualcosa di nuovo e di vitale, che non ci aspettavamo.

12.3.4. Canone e curricolo scolastico

Su questo sfondo, penso che il canone inteso tradizionalmente come elenco vincolante di autori da proporre agli studenti, opportunamente ripensato e relativizzato[12], possa svolgere ancora una sua funzione rilevante nel triennio della scuola secondaria, quando lo studio della letteratura acquista un carattere più marcatamente storico. Per gli altri ordini di scuola ritengo che competa all'insegnante individuare le letture che potranno diventare canoniche per *quegli* studenti, in *quella* fase della loro formazione.

Non credo che esistano ricette univoche. Personalmente, nell'impostare, all'inizio del biennio, percorsi di educazione letteraria, ho quasi sempre cercato di tenere conto dell'alterità degli orizzonti d'attesa degli studenti che avevo di fronte, per cercare di individuare un terreno comune, una sorta di zona franca che consentisse di impostare un dialogo convincente tanto per me quanto per loro. Ma può essere efficace anche una strategia opposta, consistente nel proporre agli studenti qualcosa di tanto lontano dai loro orizzonti da suscitare un salutare shock culturale. La scelta di una o dell'altra strada può dipendere dal tipo di classe che si ha di fronte, ma anche dalle propensioni più o meno ardimentose dell'insegnante.

12.3.5. Due requisiti

Credo comunque che un canone scolastico pretriennio dovrebbe essere caratterizzato da almeno due requisiti. In primo luogo la capacità di offrire ai giovani lettori una gamma diversificata di emozioni e di esperienze: letteratura realistica e fantastica, umoristica e d'avventura, sentimentale e horror e così via. Un limite grave del canone della scuola elementare e media della mia infanzia era il suo carattere edificante: cuori di mamma, mani callose del lavoratore, atti eroici di dedizione al-

la famiglia, alla religione, alla patria… Credo che, accanto ai buoni sentimenti sia assolutamente necessario lasciare uno spazio ai sentimenti cattivi. Altrimenti, si corre il rischio di far cadere gli studenti in un'afasia emozionale simile a quella del giovane paziente citato in un saggio di Bruno Bettelheim:

> Dopo un lungo lavoro terapeutico, un ragazzo che alla fine del suo periodo di latenza era improvvisamente diventato muto spiegò l'origine del suo mutismo. Disse: «Mia madre mi lavò la bocca col sapone per via di tutte le brutte parole che dicevo, ed erano proprio brutte parole, lo ammetto. Quello che non sapeva era che lavandomi la bocca da tutte le brutte parole lavò via anche quelle buone». In terapia tutte queste parole cattive furono liberate, e con esse comparvero anche quelle buone[13].

Un secondo limite della scuola della mia giovinezza che andrebbe evitato è quello dell'ammirazione obbligatoria. Se tutto ciò che si propone ai ragazzi viene presentato come sublime, è molto improbabile che si sviluppi in loro un autentico amore per la lettura. Gli esseri umani sono congegnati in modo da provare piacere, desiderio, passione, solo spontaneamente, e non si può essere spontanei a comando. «Il classico è quel libro che tutti vorremmo aver letto ma che nessuno ha voglia di leggere»[14], ha scritto Mark Twain: non mi stupirei se, alla base di questa feroce e penetrante definizione, ci fosse la ripugnanza del grande scrittore americano per un'esperienza scolastica basata sull'obbligo di ammirare tutto ciò che veniva propinato dagli insegnanti.

12.3.6. Esperienza di sé nell'esperienza dell'altro

Mi piace concludere con una citazione che riassume quello che a mio parere è il senso più profondo dell'educazione alla lettura e alla letteratura. Appartiene a William George Clark, un critico inglese dell'Ottocento che intervenne nell'acceso dibat-

tito suscitato nel 1847 dall'uscita di *Jane Eyre*, romanzo dapprima attribuito a un uomo, per il vigore della scrittura che sembrava al di là delle forze di una scrittrice, e poi denigrato da molti, quando si scoperse che l'autrice non poteva essere che una donna. Dunque Clark scrive:

Abbiamo preso in mano *Jane Eyre* una sera d'inverno, irritati in un certo senso dalle lodi eccessive che avevamo udito e irremovibilmente decisi ad essere critici come Coker. Ma, continuando a leggere, dimenticammo sia le lodi sia le critiche, ci identificammo con Jane in tutte le sue peripezie, e sposammo infine mr. Rochester verso le quattro del mattino[15].

Metterci nei panni di un essere umano diverso da noi (un uomo nei panni di una donna, un sano nei panni di un malato, un adulto nei panni di un bambino, uno stanziale nei panni di un nomade, e viceversa), e ampliare grazie a questa esperienza la nostra mappa del mondo, rivedendo i nostri schemi e i nostri pregiudizi: l'esperienza insegna che questo evento sorprendente, imprevedibile e necessario può ancora verificarsi, attraverso la letteratura, fuori e dentro la scuola. I canoni letterari hanno un senso se e in quanto contribuiscono a propiziarlo.

Note

1. F. Marenco, *La questione del canone in due paradigmi: moderno e postmoderno*, in U. M. Olivieri (a cura di), *Una canone per il terzo millennio*, Paravia-Mondadori, Milano 2001, pp. 48-62, la cit. è a p. 49.

2. *The Idea of General Knowledge*, 1961 (trad. it. *La tradizione della cultura generale*, in E. Gombrich, *Ideali e idoli*, Einaudi, Torino 1986, pp. 5-21).

3. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 75.

4. I. Calvino, *Perché leggere i classici* (1981), Mondadori, Milano 1991, pp. 11-19, la cit. è alle pp. 18-9.

5. Marenco, *La questione del canone in due paradigmi*, cit., p. 54.

6. R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2000.

7. In questa direzione va P. Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Milano 2004, di cui condivido i rilievi critici su alcune derive della pedagogia ufficiale degli ultimi anni, ma non il quadro concettuale complessivo e le proposte che ne scaturiscono.

8. Particolarmente interessante per la radicalità delle argomentazioni F. Antinucci, *La scuola si è rotta*, Laterza, Roma-Bari 2001.

9. Cfr. per esempio le considerazioni sul canone di G. P. Landow, *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*, Bruno Mondadori, Milano 1998, pp. 304-7.

10. R. Barthes, *Parola*, in *Enciclopedia*, Einaudi, Torino 1980, X, pp. 418-37, la cit. è a p. 433.

11. Ivi, p. 434.

12. Su questo tema condivido l'ipotesi proposta da R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Quaderno 19. Lingua e testo letterario*, Liceo Scientifico Statale "Filippo Buonarroti", Pisa 1999, pp. 23-35. Cfr. anche G. Armellini, *Dalla "Letteratura" alle letterature: un confronto di programmi e di paradigmi*, in T. Borgognoni (a cura di), *Letteratura italiana e letterature europee*, Quaderni del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Re Enzo Editrice, Bologna 2003, pp. 65-84.

13. B. Bettelheim, *Le fiabe e le paure dei bambini*, in G. Armellini (a cura di), *Il piacere di aver paura*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 264-8, la cit. è a p. 266.

14. M. Bettini, *I classici nell'età dell'indiscrezione*, Einaudi, Torino 1995, p. 148.

15. In W. Iser, *Il processo della lettura*, in R. C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, Einaudi, Torino 1989, pp. 43-69, la cit. è a p. 64.

13
Classici e libri di qualità. Il caso Harry Potter, libro talismano

di *Raimonda M. Morani*

13.1
«Chi ha letto tutto Erodoto e tutto Tucidide alzi la mano»[1]

Un classico è carico di storia e di tradizione culturale, è un libro che spaventa. A scuola evoca la pesantezza dell'apparato critico che nel corso degli anni gli si è depositato addosso, rischiando di appannare la sua luce naturale e la brillantezza, rischiando di renderlo opaco.

Calvino rivendicava il diritto di un classico a darci qualche sorpresa e a fare scoccare la scintilla. Raccomandava caldamente

> la lettura diretta dei testi originali scansando il più possibile bibliografia critica, commenti, interpretazioni. La scuola e l'università dovrebbero servire a far capire – sosteneva – che nessun libro che parla d'un libro dice più del libro in questione; invece fanno di tutto per far credere il contrario. C'è un capovolgimento dei valori molto diffuso per cui l'introduzione, l'apparato critico, la bibliografia vengono usati come una cortina fumogena per nascondere quel che il testo ha da dire e può dire solo se lo si lascia parlare senza intermediari che pretendono di saperne di più[2].

Temeva la scuola e i suoi modi didattici che possono finire per allontanare dai classici, le attribuiva un ruolo inevitabile ma marginale, ben consapevole che

> se la scintilla non scocca niente da fare: non si leggono i classici per dovere o per rispetto, ma solo per amore. Tranne che a scuola: la scuola deve farti conoscere bene o male un certo numero di classici

tra i quali (o in riferimento ai quali) tu potrai in seguito riconoscere i «tuoi» classici[3].

Nella scuola il gusto personale degli insegnanti e la consapevolezza di che cosa possa piacere agli alunni non sono aspetti secondari nelle attività di lettura e di interpretazione dei classici e dei libri di attualità. Ma i risultati di un sondaggio sulla letteratura per ragazzi fatto dall'IRRE Lazio dimostrano che gli insegnanti sono lettori esperti, non condizionati solo dal contingente: alcuni autori per ragazzi segnalati come irrinunciabili sono risultati infatti dei veri e propri classici.

13.2
Sermonti e Benigni leggono Dante. E a scuola?

Benigni legge Dante a Santa Croce, in piazza. La gente si affolla e si commuove in un ciclo di serate-spettacolo quasi sistematico. E a scuola? Anche qui il ciclo di letture è sistematico ma nessuno si affolla o si commuove e pochi s'interessano.

Il successo delle letture pubbliche della *Commedia* fatte da Sermonti e da Benigni ci indica un modo per far vivere un testo difficile, lontano e irto di ostacoli linguistici, senza spiegarlo, interpretarlo o commentarlo troppo.

13.3
I classici funzionano a fatica *dentro* la scuola

Sembra che in questi anni l'accordo sociale su cui era organizzata la trasmissione delle conoscenze si sia fortemente incrinato, se non propriamente rotto. Alcuni osservatori del mondo della scuola convengono con l'idea che «la cultura dei giovani e la cultura della scuola sono profondamente in conflitto»[4].

Le difficoltà sociali e di ordine generale che la scuola incontra sono note a tutti. Il senso che le generazioni attribuiscono alle cose è talmente diverso che può risultare molto diffici-

le per gli adulti valutare gli interessi e le conoscenze acquisite in modo informale dai ragazzi. Questo fatto genera disinteresse e distanza, noia e insofferenza verso i contenuti scolastici che spesso non reggono la concorrenza dei media. Anche la reazione estetica verso alcuni "oggetti" artistici è condizionata dai gusti degli adulti e dall'esistenza di canoni consacrati.

È deludente per chi lo insegna in classe ma abbastanza probabile che quegli stessi alunni che lo snobbano la mattina vadano a riscoprire Dante la sera, con la lettura in piazza. E anche se in questo caso giocano la suggestione dell'evento, il contesto notturno, oltre alla forza espressiva di Benigni, bisogna comunque tenerne conto.

La generazione che Simone chiama "della grande fusione" preferisce un approccio simultaneo all'apprendimento a quello sequenziale utilizzato dalla scuola, rifiuta l'analisi, la strutturazione, la gerarchizzazione del pensiero e del discorso ritenendo che «la formulazione verbale del pensiero sciupi l'esperienza a cui vuole dare espressione; e la sciupi fino a distruggerla»[5]. Anche per questo i giovani mettono in crisi la tradizionale autorità del testo scritto e del libro e tendono a trasferirla su forme più fluide, multisensoriali e multimediali quali la musica, Internet, la posta elettronica e le *chat line*.

Ma un classico si presta alla rivisitazione, alla riscrittura, alla reinterpretazione e alla mescolanza di linguaggi artistici diversi, quali la musica e le immagini. Il successo delle letture di Benigni e di Sermonti ci spiegano che i classici non tengono *dentro* la scuola ma continuano a funzionare *fuori*, rinvigoriti da contesti più fluidi e più accattivanti delle nostre aule scrostate.

13.4
Harry Potter prepara la lettura dei classici?

L'effetto di risonanza[6] di un libro – spiega Calvino – è qualcosa che può accomunare un classico inserito nel canone letterario con un libro di attualità.

Possiamo considerare Harry Potter un esempio tipico di serie per ragazzi di successo. Trascurando il *merchandising* e lo sconvolgimento che il fenomeno ha portato al mercato editoriale[7], va osservato che questa serie funziona già come un talismano per i ragazzi. L'identificazione con Harry, Ron ed Ermione è facile e rassicurante per maschi e femmine. Il romanzo proietta i lettori in una scuola ideale – Hogwards – e dimostra che un piccolo gruppo di amici è un bene prezioso. Chiarisce che attraverso lo studio si possono risolvere molti problemi di vita "magica" e reale. Descrive un gruppo di insegnanti e di adulti con cui confrontare i propri genitori e professori. Rappresenta una bella famiglia tradizionale – quella di Ron – mettendo in crisi solo indirettamente la famiglia a figlio unico – i Dusdley –, modello forse prevalente tra i lettori. Fornisce un meccanismo di riferimento complesso e raffinato all'immaginario infantile, ironizzando sulla famiglia e sulla scuola contemporanea.

Lo straordinario effetto di risonanza e il successo della serie non possono essere frutto solo di un'astuta operazione commerciale.

Harry Potter non è un classico – siamo totalmente immersi nell'attualità – ma, avendo smosso in profondità l'immaginario collettivo, è un fenomeno che merita di essere esaminato con attenzione. È un prodotto radicato nel presente, scritto in modo chiaro, spiritoso e piacevole. Può aiutarci ad esplorare il mondo della scuola e gli stili di insegnamento, a confrontare la diversità di un *college* inglese dalla scuola italiana. Dal romanzo emergono con leggerezza le stravaganze dei sistemi scolastici e degli insegnanti, le caratteristiche dei vari tipi di famiglia e le relazioni tra i ragazzi che vivono a Hogwards. Harry Potter è un bel prodotto scritto da qualcuno che ama e conosce i bambini, la scuola e la letteratura. E se non è in grado di attivare straordinarie scintille estetiche (come Tom Sawyer e Gian Burrasca? Come Pippi Calzelunghe?) ci guida però ad esplorare il presente con i ragazzi di questa generazione.

I bambini lo leggono con entusiasmo, senza bisogno di spiegazioni, perché riconoscono un testo scritto per loro e, siccome lo leggono anche i grandi, si sentono gratificati. Non devono affrontare la fatica di spostarsi nel tempo ma solo quella di volare verso Hogwards, immaginando una scuola apparentemente diversa ma sostanzialmente molto simile alla loro. Non si imbattono in difficoltà linguistiche o storiche perché è un testo contemporaneo, umoristico e ben tradotto. È quel tipo di lettura che scandagliando l'attualità in modo intelligente, agile e spiritoso innesca la discussione, crea un ponte tra le generazioni e prepara i ragazzi alla difficoltà di altri intrecci, a successive complessità o oscurità linguistiche. Alcuni libri di attualità preparano i classici, danno modo a chi li legge di non «perdersi in un nuvola senza tempo»[8], forniscono l'ebbrezza di una lettura leggera ma non demenziale, caratterizzata da un linguaggio piano e accessibile, ma non banale.

La scuola di oggi è Hogwards non quella di Giannino Stoppani, con la pappa col pomodoro (nessuno sa più cos'è), con il fidanzato della sorella (termine desueto e ormai in disuso), con un umorismo d'antiquariato e degli scherzi che per essere goduti hanno bisogno di una solida mediazione storica e linguistica. Senza nulla togliere a Gian Burrasca che tanto ha divertito altre generazioni.

13.5
Come valutare i libri per ragazzi del Novecento? Classici, attualità e canone

Il Centro regionale di servizi per le biblioteche per ragazzi in Toscana ha prodotto un importante strumento di orientamento al libro: *Almeno questi!* È una bibliografia di base per la biblioteca dei bambini e dei ragazzi che si ispira a criteri di qualità e risponde all'esigenza degli insegnanti di «poter

usufruire di una finestra panoramica, costruita con criteri ispirati da scelte qualitative, sui libri in commercio per bambini e ragazzi»[9].

Questo strumento, infatti, esamina la produzione libraria dal 1987 in poi, in base a tre criteri: «accreditata qualità dei testi e/o delle illustrazioni, pregnanza e spessore dei contenuti, opportunità e vantaggi dell'utilizzo»[10]. Ma non manca l'occhio ai classici, presenti nella sezione *Letti e riletti*, individuati tra i libri rigorosamente antecedenti al 1945. La bibliografia avalla un criterio di natura temporale per classificare e definire quelle opere che «sono state riconosciute dalla critica e dal favore del pubblico come opere destinate a venir lette *con piacere* e *profitto* da più generazioni»[11].

Questa definizione rigidamente temporale di classico appare però troppo riduttiva rispetto al Novecento perché non ci permette di inserire nella famiglia neanche alcune opere di Italo Calvino o di Gianni Rodari che classici parrebbero essere diventati.

La questione appare un po' più complessa perché, definendo una possibile accezione di canone letterario, non possiamo dimenticare quella tendenza – *reader oriented* – che tende a spostare l'attenzione dal testo e dall'autore al meccanismo della ricezione e al lettore, determinando forse un rischio di «perdita della storicità a tutto vantaggio della produzione dell'oggi»[12].

Nonostante ciò appare necessario individuare dei classici del Novecento nell'ambito della letteratura per ragazzi, non solo tra i libri scritti prima del 1945.

Sembra utile cioè individuare anche opere di qualità del secondo Novecento, da promuovere per la lettura nelle scuole poiché la tavola dei valori prevalente «si traduce poi – sostiene Luperini – nell'elenco di libri di cui si prescrive la lettura nell'ambito delle istituzioni educative di una determinata comunità»[13].

Sarebbe auspicabile, quindi, l'elaborazione di un canone scolastico – flessibile e non vincolante – anche per la scuola elementare, in analogia con quanto scrive Luperini per la scuola media superiore. Rispetto al Novecento, infatti, gli insegnanti

quando si tratta della prosa procedono a tentoni: c'è chi fa leggere Moravia o Silone, chi Cassola e magari Berto o la Tamaro, in una totale libertà che sfida la licenza. Mentre nessuno di loro darebbe in mano agli studenti, per l'Ottocento, i romanzi di Grossi o di Guerrazzi o anche di Tommaseo, per il Novecento tutto è possibile. L'idea che il Novecento, d'altronde ormai esaurito, abbia i suoi classici stenta a penetrare non solo in alcuni settori particolarmente retrivi, ma nei circoli ministeriali, nei manuali scolastici e dunque anche tra gli insegnanti[14].

Valutare il Novecento individuando la qualità estetica e letteraria di opere tanto vicine appare difficile e rischioso ma è comunque necessario interrogarsi, anche nella scuola di base, su quali libri debbano essere considerati canonici, su quali rispondano a criteri di qualità e quali infine si possano leggere anche solo per il piacere di leggerli.

Note

1. I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991 e Id., *Italiani vi esorto ai classici*, in "l'Espresso", 28 giugno 1981, pp. 58-68.

2. *Ibid*.

3. *Ibid*.

4. Penso ad esempio a quanto sostengono R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2001 e P. Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Milano 2004.

5. Simone, *La terza fase*, cit.

6. «Credo di non aver bisogno di giustificarmi se uso il termine "classico" senza fare distinzioni d'antichità, di stile, d'autorità. Quello che distingue il classico nel discorso che sto facendo è forse solo un effetto di risonanza che vale tanto per un'opera antica che per una moderna ma già

con un suo posto in una continuità culturale» (Calvino, *Perché leggere i classici*, cit.).

7. A questo proposito cfr. il saggio di E. Detti in questo volume.

8. Calvino, *Perché leggere i classici*, cit.

9. Centro regionale di servizi per le biblioteche per ragazzi, *Almeno questi! Bibliografia di base della biblioteca per bambini e ragazzi*, nel sito: www.liberweb.it.

10. *Ibid.*

11. *Ibid.*

12. R. Luperini, *La questione del canone, la scuola e lo studio del Novecento*, in U. M. Olivieri (a cura di), *Un canone per il terzo millennio. Testi e problemi per lo studio del Novecento tra teoria della letteratura, antropologia e storia*, Bruno Mondadori, Milano 2001.

13. *Ibid.*

14. *Ibid.*

Parte quinta
Libri di successo.
Avvertenze per l’uso

14
Il piccolo principe non è un libro per bambini

di *Ornella Martini*

Ho accettato di svolgere questo mio intervento non per gusto polemico ma, al contrario, per l'esigenza di contribuire alla riflessione sul rapporto, variegato e multiforme, tra libri, letture e bambini, dal mio punto di vista. Questo, infatti, è quello di una persona che studia il ruolo dei media, di tutti i media[1], nel contribuire a determinare le forme di una cultura, gli usi sociali di essa. Nell'orizzonte teorico e operativo, peraltro molto vasto, nel quale prendono corpo le mie attività di studio e di ricerca i media sono matrici dell'esperienza e del sapere, e non strumenti neutri (secondo il rassicurante e diffuso adagio che vuole che sia l'uomo a definirne volta a volta la funzione e il senso): contribuiscono, secondo la forma specifica di ciascuno di essi, a modificare il quadro culturale nel quale sono presenti[2]. Nello stesso tempo, ciascuno di essi, proprio perché processo attivo in un contesto dinamico, viene anche trasformato dall'uso che la comunità sociale preferisce, orienta, adotta. Tale dinamismo è amplificato e intensificato dal rapporto di reciprocità: i media agiscono come sistema, sono dunque legati da costanti influenze che ne modificano forme e funzioni[3].

Ora, del sistema dei media fa parte (la parte del leone, per alcune istituzioni sociali, come la scuola e l'università) il libro, che è un media (o se si preferisce un medium), ovvero una tecnologia, matrice di sapere e di esperienza. Una delle sue caratteristiche principali, e che ne costituisce, allo stesso tempo, la ricchezza e il limite, è la "chiusura"[4]: il libro è una macchina complessa e ben strutturata, organizzata secondo

un ordine sequenziale e la distribuzione del testo sulla pagina. La pagina come unità minima definisce uno "spazio tipografico" che visivamente racchiude, fissandolo rigidamente nel ripetersi uguale delle copie (azione per la quale si richiede che il testo sia definitivamente composto e inviato alla stampa), il procedere del discorso. Siamo quindi talmente abituati alla forma libro da considerare del tutto naturale la sua presenza e la sua azione; eppure, essa ha avuto, e continua ad avere, un ruolo determinante nel definire i modi della costruzione e della trasmissione del sapere. Determinante fino al punto di essere considerata l'unica forma attraverso la quale sia possibile farlo, ma questa è un'altra storia che qui non possiamo raccontare.

Per quello che interessa il nostro ragionamento, c'è da sottolineare questo aspetto: la complessità della macchina libro permette di organizzare secondo stadi l'accesso alla lettura. Solitamente, e ciò documenta la relazione stretta (di fatto la piena concordanza, a volte una vera e propria sovrapposizione) tra macchina-scuola e macchina-libro, l'ordine progressivo dell'accesso alla lettura rispecchia quello dei livelli (potremmo anche dire delle "classi") di alfabetizzazione. Ciò vuol dire che sono gli adulti a stabilire ciò che i bambini possono e devono leggere, sia sul piano della complessità linguistica che su quello dei contenuti. Anche l'idea di infanzia come età dell'innocenza, infatti, rispecchia quella degli stadi progressivi legati alle fasi di alfabetizzazione: i bambini, dunque, avrebbero bisogno di essere preservati dall'irrompere, per loro incomprensibile e anche pernicioso, del rumore folle del mondo in un orizzonte calmo e ordinato, in cui i problemi, i sentimenti, i pensieri, si affaccerebbero con ordine, secondo l'avanzare dei livelli scolastici[5]. È del tutto evidente che l'irrompere sulla scena di media "aperti" (certo, a volte spalancati oscenamente come gli impermeabili dei maniaci nelle rappresentazioni iconiche dell'immaginario popolare),

come la televisione, il computer, la rete, provoca disturbo, ma anche molte e ricche opportunità di imparare, conoscere, capire, cose prima inaccessibili. Se, dunque, è vero che i media contribuiscono a definire concetti e modi di una cultura, come potrebbe e dovrebbe cambiare il concetto di infanzia, a partire dalla riflessione su uno scenario di questo tipo, del tutto diverso da quello sulla base del quale si sviluppano ancora tutti i ragionamenti e gli interventi nei confronti dei bambini?

E come potrebbe e dovrebbe cambiare la produzione letteraria per ragazzi, a partire da un modo diverso di considerare l'infanzia, e di attivare rapporti virtuosi e reciproci tra la lettura e le altre forme di mediazione culturale che fanno sistema nell'orizzonte di vita dei giovani e dei giovanissimi?

Se fissiamo l'attenzione sulla letteratura per ragazzi, infatti, ci troviamo di fronte a una situazione caratterizzata, per un verso, da una rigida articolazione e periodizzazione dell'offerta editoriale secondo il criterio dell'accesso alla lettura per classi di età; e, per un altro verso, dalla presenza sempre verde di un consistente numero di testi considerati classici e, dunque, d'indiscutibile interesse per i giovanissimi. In questi casi, qualche volta si riafferma il principio dell'accesso attraverso adattamenti che abbassino la soglia dell'accesso alla lettura, altre volte si tratta di libri per bambini, ma molto amati e letti anche dagli adulti.

Del tutto legittima e accattivante, oltre che provocatoria, è allora la domanda: perché dei libri per bambini attirano tanto gli adulti e perché tra questi libri alcuni mantengono il loro status ibrido, e dunque sono amati da entrambi i tipi di lettori, mentre altri, invece, incastonati nelle teche della loro fama di oggetti d'arte, sono amati dagli adulti e per questo imposti ai bambini?

Quando ricorrono queste condizioni significa che si ha a che fare con testi "ambivalenti"[6], cioè con libri esplicitamente

destinati ai bambini ma molto diffusi e apprezzati dagli adulti[7]. *Il piccolo principe* è uno di questi, ma è anche un caso molto particolare perché è solitamente apprezzato fino all'idolatria quasi esclusivamente (per non dire del tutto) dagli adulti, a differenza di altri come, ad esempio, *Alice nel paese delle meraviglie* che, pur essendo un libro di non facilissima lettura autonoma da parte dei bambini (perché la versione universalmente nota è la seconda, destinata a un pubblico non esclusivamente infantile)[8], pur tuttavia è da loro conosciuto e assai amato, anche per effetto della bella messa in scena realizzata dalla Walt Disney nel 1951. C'è un interessante e rivelatore non-fenomeno, a proposito de *Il piccolo principe*, che mi ha sempre colpito: se è vero, come è vero, che si tratta di uno dei libri più venduti al mondo[9], perché non si è mai creata intorno ad esso quella galassia che ogni fenomeno di culto infantile produce? Perché non ho mai, dico mai, visto gadget, oggetti vari (se non qualche articolo di cancelleria – quaderni, portamatite, astucci – proposti in librerie un po' pretenziose), abiti, giocattoli, altri libri, dedicati al protagonista e agli altri personaggi della storia? La risposta, dal mio punto di vista, è che il non-fenomeno dipende dal fatto che i bambini non sentono *Il piccolo principe* come cosa loro e, dunque, gli operatori economici interessati al caso non ci sono. La risposta, da parte di molti educatori e della maggior parte degli adulti, lo so, sarebbe un'altra, e cioè che ciò rende alta la qualità letteraria ed educativa di questa opera è proprio la sua esclusività, il suo non poter essere corrotta dai fenomeni commerciali rozzi e volgari. Col che, naturalmente, dopo aver scambiato l'effetto per la causa, si chiude il cerchio e si riparte da zero.

Ecco, allora, cosa discuto qui: non il valore letterario de *Il piccolo principe* da un punto di vista critico ma da un punto di vista mediologico, le sue articolazioni mediali appunto, legate al suo essere una micromacchina (avrei la tentazione di usare il termine-marchio *micromachine*!), in quanto tecnologia libro,

dentro un sistema ampio e articolato di altre tecnologie, concorrenti e reciproche. Quindi cerco di ragionare con gli strumenti di analisi di cui è dotata la mia ipotesi teorica e operativa: la forma specifica di una tecnologia e i suoi usi sociali.

Petit prince, «le chef-d'oeuvre de Saint-Exupéry»[10], come un articolo recente lo definisce nel celebrare il sessantesimo anniversario della prima edizione francese, è un libro dalla doppia natura: acclamato universalmente come un capolavoro dagli adulti, è pressoché ignorato dai bambini, dicevo. Per queste due differenti e opposte considerazioni, l'oggetto resta isolato in una specie di torre d'avorio, protetto in una sorta di museo intoccabile, e così preservato dalla contaminazione del mondo rumoroso e colorato della multi e molti medialità, di cui fanno parte, ovviamente, anche i libri proprio per ragazzi.

I libri per bambini molto amati anche dagli adulti sono tali perché presentano delle caratteristiche di leggerezza, giocosità, animazione, in grado di sollecitare, a volte di risvegliare, la dimensione infantile degli adulti, magari sopita dall'accettazione obbligatoria della condizione adulta come imposizione di un ordine della severità e dell'impegno[11]. Sono libri pieni di avventure, di giochi di parole, di ironia, appunto: sono libri che rovesciano, sovvertono, ampliano l'ordine delle cose e che, per questo, incontrano sia la "naturale" propensione dei bambini ad accogliere con curiosità lo straordinario, il magico, il fantastico, insomma tutte le declinazioni dell'immaginario come agenti e specchi del mondo, sia il bisogno, desiderio, degli adulti di ri-scoprire il piacere dell'immersione in universi altri, sorprendenti, cangianti, fluidi, dirompenti. In questa giostra rutilante di colpi di magia, d'incantesimi folli, di avventure colorate e impossibili, qual è il ruolo giocato da un libro come *Il piccolo principe*? Pare uno di quei bambini d'altri tempi, vestito alla marinara, con lucide scarpette di vernice, fragile di salute e rigido di educazione che, invitato alla festa di compleanno di un amichetto, resti in disparte, immobile e solo, per im-

posizione della madre di non sporcarsi, di non sudare, di non comportarsi sguaiatamente, destinato ad essere apprezzato dalle altre mamme ma non dai propri compagni di giochi. Metafora per un libro, per il suo autore e la sua relazione con la figura materna.

Il piccolo principe risulta un libro troppo distante da interessi e passioni, paure e angosce dei bambini (quando possono scegliere amano leggere storie che assomigliano a loro e ai loro problemi). Un poco freddo, poetico forse sì, ma sempre con la morale pronta a spiegare, giudicare, sottolineare gli errori. Degli adulti, in un ordine del reale che contrappone il loro mondo a quello dei bambini, senza possibilità di contatto, di complicità, di incontro[12]. Un universo piccolo e opprimente, angoscioso e inquietante. Un libro un poco noioso. Più ambiguo che "ambivalente".

Eppure, milioni di persone adulte considerano *Il piccolo principe* l'emblema della purezza incorrotta dell'infanzia, dell'ingenuità clownesca del bambino, del potere taumaturgico dell'innocenza infantile. Gli adulti credono a questa idea ecologica d'infanzia e per questo trovano nel piccolo principe l'eroe incontaminato da preservare. Un eroe bambino venuto da un piccolo pianeta la cui galassia è stata disegnata da un uomo considerato a sua volta un grande eroe.

La mitologia dell'autore-eroe s'intreccia con l'idea d'infanzia come innocenza, e gli adulti credono così di poter contrastare il degrado del mondo o, almeno, quello che credono tale. Sperano di poter riparare i danni che i bambini avrebbero subito attraverso letture ritenute istruttive, elevate, ispirate. S'illudono di poter conquistare una loro nuova purezza di grandi attraverso occhi "innocenti" di bambino, insistendo nel non voler vedere come gli occhi, le orecchie, tutti i sensi dei bambini stiano respirando differentemente il mondo, ora, in questo istante. Dicotomia preoccupante, inquietante, trovo.

Allora, non so, ho un po' l'urgenza di dirlo, insomma, che *Il piccolo principe* è un libro triste e oscuro, su cui pesano troppo ombre autobiografiche dell'autore, sia come figlio sia come eroe[13].

Perché i bambini dovrebbero leggerlo?

Note

1. I media sono moltissimi e non soltanto i mezzi di comunicazione di massa, come si potrebbe essere portati a pensare da una rozza e frettolosa ricognizione del campo (pure molto diffusa nell'opinione pubblica, nei media della comunicazione sociale), che non si sofferma a considerare i cambiamenti epocali nei quali siamo coinvolti: l'entrata sulla scena del personal computer negli anni Settanta, e successivamente Internet, hanno contribuito a modificare radicalmente i rapporti tra individui e tecnologie della comunicazione, proprio nella direzione dell'uso personale, autodiretto e autoprodotto, esattamente il contrario della provenienza unilaterale ed eterodiretta del flusso radiofonico e televisivo, insieme all'azione della stampa. D'altra parte, le stesse teorie della comunicazione di massa, ormai datate, hanno spesso risentito di una rozzezza dell'analisi di fondo, dovuta a una pregiudiziale disattenzione sul ruolo attivo degli attori sociali nella fruizione.

2. Roger Silverstone, studioso inglese dell'ambito dei *media studies*, discute ampiamente l'espressione "tessuto dell'esperienza", per stigmatizzare il ruolo determinante dei media nel contribuire al lavorio quotidiano della costruzione del vissuto individuale e collettivo. «I media sono oggi parte del tessuto generale dell'esperienza. Ciò è ancora più vero includendo nel novero dei mezzi di comunicazione il linguaggio e si potrebbero considerare la continuità fra parola, scrittura, stampa e rappresentazione audiovisiva come indicative del genere di risposte possibili a partire dalla mia premessa: vale a dire dal fatto che senza porre attenzione alle forme e ai contenuti, alle condizioni di possibilità della comunicazione, tanto nell'ambito di ciò che è dato per scontato nella vita quotidiana quanto nell'ambito di ciò che si oppone al dato per scontato, non riusciremmo a comprendere questa stessa vita» (R. Silverstone, *Perché studiare i media*, il Mulino, Bologna 2002, p. 19).

3. La letteratura di riferimento è amplissima, la lettura di alcuni autori indispensabile per capire i fondamenti e le ragioni di un tale approccio alla cultura dei media: Marshall McLuhan e almeno il suo *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano 1986 (molto più significativamente *Understanding Media*, nel titolo in originale); una sorta di ideale ampliamento successivo alla luce dello scenario arricchito da nuove tecnologie il testo di J. D.

Bolter, R. Grusin, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini e Associati, Milano 2002. Ricostruzioni molto efficaci dei cambiamenti, alcuni rivoluzionari, che hanno inciso sulla comunicazione umana sono: W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 1986; H. A. Innis, *Impero e comunicazioni*, Meltemi, Roma 2001; A. Briggs, P. Burke, *Storia sociale dei media. Da Gutenberg a Internet*, il Mulino, Bologna 2002; P. Ortoleva, *Mediastoria. Mezzi di comunicazione e cambiamento sociale nel mondo contemporaneo*, Net, Milano 2002; M. Baldini, *Storia della comunicazione*, Newton Compton, Roma 2003. Per avere una ricognizione ampia, in senso numerico e geografico, degli autori accomunati da presupposti teorici simili, e per comprendere a fondo le grandi trasformazioni culturali di tecnologie fondamentali come la scrittura, la parola, il suono, è utile di R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 2004.

4. «La stampa incoraggia un senso di chiusura, l'impressione che ciò che si trova in un testo sia finito, abbia raggiunto uno stato di completezza. Questa sensazione influisce sulla letteratura, sulla filosofia analitica e sul lavoro scientifico. Prima della stampa, la scrittura stessa incoraggiò un certo senso di chiusura cognitiva, isolando il pensiero su una superficie scritta, separata da qualsiasi interlocutore, e in questo senso rendendo l'espressione autonoma e indifferente all'attacco, la scrittura presenta espressione e pensiero come separati dal resto, in qualche modo autonomi e completi. Allo stesso modo, la stampa racchiude il pensiero nelle migliaia di copie di un'opera, tutte, sul piano fisico e visivo, perfettamente uguali. La corrispondenza verbale tra le copie può essere verificata senza ricorrere affatto al suono, ma solo con la vista: un collazionatore Hinman sovrappone le pagine corrispondenti di due copie dello stesso testo e segnala le differenze al revisore con una luce lampeggiante. Il testo stampato dovrebbe rappresentare le parole di un autore in forma definitiva o "finale", poiché la stampa è a proprio agio solo con le cose definitive, finite» (Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p. 186).

5. «La complessità variabile del codice nella stampa non serve solo a isolare i bambini dalle situazioni adulte, ma contribuisce anche a isolare gli adulti dalle situazioni infantili. I bambini, per esempio, si possono proteggere dagli argomenti adulti come il sesso, i crimini e la morte semplicemente attraverso la codificazione di queste informazioni in parole lunghe e difficili e in frasi complesse. Ma, nel contempo, la semplicità della maggioranza dei libri per bambini li rende poco interessanti agli adulti, e molti adulti sarebbero estremamente a disagio se qualcuno li vedesse mentre li stanno leggendo. (Infatti, nell'insegnamento agli analfabeti adulti, la scelta dei testi adatti è una delle cose più difficili.) I bambini, in genere, non sanno cosa leggono gli adulti, e gli adulti (a meno che non siano maestri di scuola o genitori che leggono libri ad alta voce ai bambini), in genere, non sanno cosa leggono i

bambini. Con la stampa, la società tende ad essere suddivisa in molti sistemi informativi diversi basati sulle differenze nella capacità di lettura.

Dunque, i "libri per bambini" hanno due particolarità importanti: sono l'unico tipo di libri che i bambini sanno leggere e che, in genere, vengono letti solo da loro. In questo senso, la letteratura per bambini è una sorta di ghetto informativo che isola ed è isolato» (J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo*, Baskerville, Bologna 1984, p. 396).

6. «I testi ambivalenti li conosciamo tutti: *Alice nel paese delle meraviglie*, *Il piccolo principe*, *Winnie Pooh*, *La collina dei conigli*, *Il signore degli anelli*, per citare solo alcuni dei più noti. Pur essendo considerati libri per bambini, questi libri vengono in realtà letti soprattutto dagli adulti – i quali però li considerano i classici per antonomasia della letteratura per l'infanzia. Eppure non li leggono ai loro figli: li leggono per sé. Non a caso escono in edizioni commentate, sono argomento di saggi critici e vengono "adattati" per i lettori più piccoli – il che presuppone che i bambini non possano comprendere il testo originale. Perché dunque queste opere che si rivolgono a un pubblico adulto sono arrivate ad occupare una posizione centrale nel canone della letteratura per ragazzi? O più precisamente: come mai i testi più rappresentativi della letteratura per bambini vengono letti soprattutto dagli adulti e non dai bambini? Perché seguire un cammino così tortuoso, invece di rivolgersi direttamente a un pubblico adulto?» (Z. Shavit, *Un testo ambivalente. Carroll L., Alice nel paese delle meraviglie, 1865*, in F. Moretti, a cura di, *Il romanzo*, 5: *Lezioni*, Einaudi, Torino 2003, p. 239). Anche l'insieme dei libri della saga di Harry Potter, seppure non classificabile (almeno attualmente) come un "classico" della letteratura per ragazzi, presenta il carattere di "ambivalenza", che costituisce una chiave interessante per comprenderne il successo. Su questo, a suo tempo, avevo scritto un articolo (*Ecco quel che i giovanissimi vorrebbero sentirsi raccontare*, in "Telèma", VII, 24, primavera 2001, pp. 81-3), attualmente di difficile reperibilità a causa della fine funesta (e politicamente voluta) della rivista in questione.

7. Per ragioni di logica e di spazio non rientra in questa mia riflessione la pur importante e dirimente questione (in relazione alla diffusione del piacere di leggere tra i bambini e i ragazzi) riguardante molti libri destinati a un pubblico adulto ma cocciutamente considerati dagli adulti adatti a un pubblico infantile e giovanile. Mi riferisco, ovviamente, ai sadici consigli di lettura "libera" proposti dagli insegnanti (con la passiva accettazione o la complicità dichiarata dei genitori, dipende dal loro status di non lettori, di semplici lettori, di lettori complessi) durante l'anno scolastico e, soprattutto, imposti per il periodo delle vacanze estive. Così, mentre molti adulti, in relax sotto un albero o un ombrellone godono il puro piacere di una gran varietà di letture differenti, ragazzini e ragazzi sono costretti a cominciare a odiare per tutta la vita la lettura, cimentandosi in sfide impossi-

bili con libri di pur altissimo valore letterario, ma di nessun senso per loro in quella fase della vita.

8. Http://www.bl.uk/onlinegallery/ttp/ttpbooks.html è un link affascinante da seguire per vedere, leggere (e ascoltare) la riproduzione anastatica della prima versione di *Alice*, quel quaderno manoscritto con le illustrazioni dell'autore donato ad Alice Liddell come regalo di Natale del 1864 col titolo di *Alice's Adventures Underground* (*Le avventure di Alice sottoterra*). «[…] Questo testo rappresenta la cosiddetta *notebook version* o versione manoscritta, che venne pubblicata solo nel marzo del 1885, dopo che la seconda stesura – *Alice nel paese delle meraviglie* – ebbe ottenuto uno straordinario successo. Il quaderno uscì sotto forma di riproduzione anastatica, a indicare che si trattava di un documento storico e non di un'edizione commerciale. Nel 1890 uscì una terza versione della storia, *Alice dei bambini* (*The Nursery Alice*), un adattamento fortemente abbreviato e con numerose varianti, appositamente scritto per bambini "da zero a cinque anni"» (Shavit, *Un testo ambivalente*, cit., p. 243).

9. «À tous égards, *Le Petit Prince* est unique. C'est d'abord le livre de tous les records. Le conte d'Antoine de Saint-Exupéry est, de tous les temps, l'œuvre *de fiction* la plus traduite au monde: cent soixante traductions depuis soixante ans, et il s'en publie encore de nouvelles. Est ainsi parue tout récemment sa version en xhosa (Afrique du Sud). Succès planétaire, le livre s'est vendu à 80 millions d'exemplaires toutes éditions confondues, depuis sa parution d'origine, dont 11 millions d'exemplaires en France depuis 1946: plus de 2 millions d'exemplaires dans ses différentes éditions pour la jeunesse, et plus d'1 million d'exemplaires dans la collection de poche Folio, où il est entré en 1999 (dans l'optique du centenaire de la naissance de l'écrivain, en 2000)» (J. C. Terrier, *Le nouveau sacre du Petit Prince*, in "Le magazine littéraire", 453, Mai 2006, pp. 12-6; www.magazine-litteraire.com, p. 12).

10. Ivi, pp. 12-6. Sempre dallo stesso articolo apprendo che la prima edizione assoluta in lingua francese e inglese è del 1943, ed è americana. Il sessantesimo, caduto nel 2006, è quello della prima edizione francese. Su quella prima edizione americana si affrontano due ipotesi: quella di chi sostiene che la scrittura e i disegni della storia siano maturati proprio nel contesto americano, pensati dunque per un pubblico di bambini americani; e quella di chi sostiene che assolutamente no, Saint-Exupéry pensava già dagli anni Trenta a un piccolo principe di cui raccontare la storia: ciò sarebbe documentato e provato dai molti schizzi e disegni degli anni prima della guerra, contenuti nei taccuini poi lasciati ad amici.

11. «Dato che l'infanzia è ritenuta una condizione superiore, molti americani e inglesi sono riluttanti a rinunciarvi. Tendono a considerarsi giovani molto più a lungo e si attaccano ad atteggiamenti e divertimenti infantili. In vacanza o nell'intimità delle mura domestiche, tornano prontamente indie-

tro negli anni: indossano abiti da bambini, fanno giochi da bambini e spesso leggono libri per bambini»: così scrive A. Lurie in *Libri per grandi bambini*, in "La rivista dei libri", 7-8, luglio-agosto 2000, per spiegare la diffusione della lettura di libri per bambini presso il grande pubblico dei lettori americani e inglesi, e dare così una motivazione alla grande e tuttora estremamente produttiva tradizione letteraria per ragazzi inglese e americana.

12. In che altro modo si può leggere la dedica iniziale («A Leon e a tutti i grandi che sono stati bambini»), se non come uno stato di grazia che non c'è più, una condizione originaria ormai perduta, preda della nostalgia e della malinconia? Stati d'animo che pervadono l'intera storia. Di tutt'altra natura, mi pare, sarebbe stato un libro che avesse avuto per dedica la frase: "A tutti i grandi che sono bambini".

13. «Ouvrage postume d'un écrivain héroïque à sa façon, mort à 44 ans, *Le Petit Prince* ne peut pas ne pas revêtir un aspect testamentaire, chargé d'affects. Quitte à susciter des malentendus: le conte, dont la tonalità générale n'est guère optimiste, qui s'achève par la mort de son héros, est-il vraiment un livre pour les enfants, et écrite par Saint-Ex à leur intention? Ou bien plutôt un moyen pour lui de faire passer sous une forme aimable un certain nombre d'idées, sa philosophie de l'existence, voire une certaine amertume? Le débat ne sera jamais clos. A tel point que certains commentateurs ont pu, un temps, au grand scandale des autre, et de sa famille, échafauder l'hypotèse que la mort de Saint-Exupéry, dans son avion, en juillet 1944 aurait pu etre un suicide, tant il a mis d'acharnement à se faire envoyer en mission, malgré son état générale et la scoumoune qui poursuivait le pilote depuis toutjours» (Terrier, *Le nouveau sacre du Petit Prince*, cit., p. 16).

15
Gli scalini del leggere

di *Enrica Ricciardi*

Nel corso di una ricerca da me condotta con alunni di seconda media[1], mi sono accorta che la scelta autonoma di un libro viene determinata non solo in base all'argomento affrontato dall'autore, ma anche al linguaggio. Sembra che i giovani lettori prediligano storie brevi, espresse con un linguaggio colloquiale vicino al parlato, quando si tratta di temi legati all'età evolutiva, ai conflitti generazionali, alle problematiche giovanili ecc.; ma ricerchino scritture più formali, vicine al registro colto-letterario, quando si fa sentire il desiderio di immaginazione, di emozione e di fantasticheria.

È come se la lettura procedesse per gradini (da cui il titolo di questo saggio) e salisse verso la letteratura con una gradualità non solo di contenuti, ma anche di forme, intuendo che vi siano tempi e modi del narrare mutevoli, cui corrispondono precise tappe dell'età evolutiva.

Analizziamo allora, attraverso tre gruppi di testi di autori italiani (scelti a titolo esemplificativo), tre tipologie di scrittura, per osservare in quali caratteristiche espressive gli adolescenti riconoscano di volta in volta i loro pensieri[2]:

1. italiano parlato colloquiale;
2. italiano standard o neutro;
3. italiano letterario-colto.

Nel primo gruppo facciamo rientrare tre brevi romanzi: *Tostissimo*, *Ciao, tu*, *Un pacco postale di nome Michele Crismani*: leggeri e veloci messaggi sulla scoperta del sé, dove compaiono alcuni tra i temi più ricorrenti nei libri per ragazzi, come il riferimento alla musica, l'assenza della figura paterna, il rapporto con i coetanei.

Tostissimo (di Domenica Luciani, Feltrinelli). Il racconto si snoda come un breve romanzo di formazione: Ozzy Loffi, studente delle medie che vive solo con la madre, viene a sapere che il padre è il famoso Californiano, cantante rock del gruppo musicale più in voga del momento.

Deriso dai compagni perché suonatore di un anacronistico contrabbasso, ignorato dalla bellissima Samantha, Ozzy si trova coinvolto in una nuova dimensione. Da un lato riallaccia un rapporto positivo col padre, che sfocerà nella ricostruzione del nucleo familiare, dall'altro, dopo alcune esitazioni, finirà per accettare ed amare un nuovo stile di vita che lo porterà alla conquista di nuovi amici, ma soprattutto del cuore di Samantha.

Ciao, tu (di Beatrice Masini e Roberto Piumini, Sansoni Scuola). È l'epistolario di due studenti liceali, Michele ed Euly che si corteggiano per mezzo di messaggi e lettere. Attraverso i loro scritti, con il linguaggio confidenziale che li rappresenta, si sviluppa una riflessione adolescenziale sui temi dell'amore, della crescita e dell'autonomia.

Un pacco postale di nome Michele Crismani (di Luciano Comida, Einaudi). Michele, tredici anni, viene spedito dai genitori in vacanza a Tolmezzo, dove vivono i nonni. Il soggiorno, inizialmente noioso, diventa invece un'avventura straordinaria e l'occasione di un incontro con Michelle, il primo amore.

Osserviamo nei testi in questione alcuni tratti tipici del parlato-scritto che si ripetono più volte nello stesso testo e nei testi più in generale.

Notiamo una forte predominanza del presente indicativo, generalmente con soggetto di prima persona singolare, a sottolineare la diretta partecipazione del narratore alla scena: «Riattacco con un groppo in gola... Accendo la tele. Persecuzione! C'è un programma sui Led Zeppelin, i padri dell'hard rock. Fanno anche il mio nome, cioè non Ozzy Loffi, ma Ozzy Osbourn, il cantante dei Black Sabbath» (*Tostissimo*, p. 17); «Per questo,

anche per questo mi diverto ad amarti. Perché non mi sai… Non sai se sono bella… Io invece so di te...» (*Ciao, tu*, p. 12).

L'uso frequente del verbo fare: «Faccio un sonoro sbadiglio e dico che sto bene» (*Tostissimo*, p. 134); «Che c'incastrano i Red Hot eccetera col wisky? – faccio io spazientito» (*Tostissimo*, p. 41); «Non faccio in tempo a finire, la frase» (*Tostissimo*, p. 30).

Forme particolari di superlativo: «È un sacco carina stasera» (*Tostissimo*, p. 61).

Uso preposizionale di "tipo", proprio del parlato, in sostituzione di "come": «La mamma prende la prima cosa che si trova fra le mani, e cioè la scopa, e la scaglia con violenza nell'ingresso, tipo lancio del giavellotto» (*Tostissimo*, p. 100).

Uso settentrionale del possessivo senza articolo davanti a nome di parentela con tratto affettuoso: «Tua mamma però non vuole darmi il permesso di portarti con me in tournée» (*Tostissimo*, p. 82). Nell'italiano standard "mio padre, mia madre" *vs* "la mia mamma".

Articolo davanti a nome proprio di persona: «L'Albino è contornato da delle brunacce con certe ti-e-ti-ti-e» (*Tostissimo*, p. 70).

Dislocazione a sinistra: «La vuoi sapere una chicca?» (*Tostissimo*, p. 86).

Molti demarcativi di inizio: «E riguardo al concerto di domani, potresti…» (*Tostissimo*, p. 225); «E a proposito di illusioni» (*Tostissimo*, p. 232).

Segnali discorsivi di apertura e di autocorrezione: «Voglio dire» (*Tostissimo*, p. 233); «Comunque» (*Tostissimo*, p. 87); «Per la cronaca» (*Tostissimo*, pp. 90, 94).

Congiunzioni con composti di "che": «Adesso che», «Visto che».

Avverbio rafforzativo della negazione: «Porca zozza, certo che no! Mica ho la vocazione al martirio» (*Tostissimo*, p. 9).

Accostamenti inusitati con termini di diverso registro: «Drudo del liceo» (*Ciao, tu*, p. 85).

Espressioni giovanili e licenziose, gergali, sigle, abbreviazioni, deformazioni o composti: «Che cazzo sono le statistiche» (*Ciao, tu*, p. 85); «strafigo, porca zozza, cacchio, sono gasato a folle» (*Tostissimo*, p. 201); «che figurachefigurachefigura. Chefffffigura» (*Michele Crismani*, p. 23).

Linguaggio della pubblicità e dei mass-media: «Non vedo nessun mostro alla X-files» (*Michele Crismani*, p. 25); «Ha quei due occhi grandi come CD di un marrone scuro più del nocciolato Novi» (*Michele Crismani*, p. 43); «Tiro giù una parola di quelle che mia mamma non vuole sentire se le dico io, ma se le sente a Mai dire gol o a Zelig le fa da ridere» (*Michele Crismani*, p. 37).

Compresenza di prestiti dotti: «Non sono mica un santo eremita cenobita anacoreta barnabita...» (*Ciao, tu*, p. 55).

False partenze, sintassi franta e non pianificata con segnali di autocorrezione, frase scissa, dislocazione a destra: «Io, di pomeriggio, più che altro [correttivo] mi stufo. A volte per non stufarmi leggo. Robe da piangere. Tiri un po' su col naso, ti strofini gli occhi e poi tutto va meglio. Dicono che fa anche bene, agli occhi [dislocazione a destra]» (*Ciao, tu*, p. 36).

Forestierismi con prestiti prevalenti dalla lingua inglese: «What do they mean, such words» (*Ciao, tu*, p. 57).

Uso del trattino: «È proprio il caso di dire che quelle due pi-i-esse-ci-i-a-enne-o dallo stesso buco» (*Tostissimo*, p. 87); «che pezzo di emme-e-erre-di-a!» (*Tostissimo*, p. 114); «Heavy-metal che pi-a-doppia elle-e!» (*Tostissimo*, p. 57).

Verbo pronominale con costruzione riflessiva apparente o di affetto: «Leggiti il poco e decidi se sono troppo cretino» (*Ciao, tu*, p. 63); «Io e Michelle andiamo in cucina a berci… a berci cosa?» (*Michele Crismani*, p. 77).

Aperture al flusso di coscienza dove compaiono costrutti ellittici con presenza della deissi («quelle cose»), forestierismi e commutazione di codice («fai un po' il lover»): «Non è che non ci pensi davvero ogni tanto, non sono mica un santo eremita cenobita anacoreta barnabita: però, credo, scrivendoli ho

forse fatto una certa scena, ho cercato di sembrare più maschio, perché tra noi ragazzotti, devi capire, c'è un gran parlare di quelle cose, e anche se so benissimo che sono solo una parte, ti si fissano delle idee, magari fai un po' il lover, e sbagli tono» (*Ciao, tu*, p. 55).

Possiamo osservare come compaia, in questi testi presi a campione, un linguaggio estremamente semplificato sotto il profilo della sintassi e della grammatica, mentre per quanto riguarda il lessico esso cerca nei linguaggi settoriali (della medicina, dell'informatica, delle scienza, dello sport, dei mezzi di comunicazione ecc.) elementi di deformazione semantica che sottolineano e vivacizzano l'aspetto ludico delle espressioni e il tentativo di piegare la lingua alle proprie esigenze. Le frasi sono frammentate, sovrabbondanti, prevalentemente paratattiche e dunque povere di connettivi testuali perché presuppongono una situazione comunicativa faccia a faccia. Sembra di condividere con il narratore e il protagonista un continuo *presente* segnato dalla mancata pianificazione dei discorsi e da un generale impoverimento referenziale perché la situazione è già condivisa, quasi prestabilita, in una sorta di complicità. Tale scrittura fa da specchio a un linguaggio talora criptico e fàtico, destinato a una veloce obsolescenza perché molto legato all'oralità e orientato principalmente alla coesione del gruppo dei pari.

Vediamo ora di analizzare altri libri (*La corsa delle stelle*, *Quel giorno pioveva*), in cui si passa da un linguaggio egocentrico e autoreferenziale ad uno più neutro e sintatticamente più pianificato, definibile standard o neutro.

La corsa delle stelle (di Margherita d'Amico, Mondadori). Orfane di padre, lontane dalla madre in Africa per volontariato, Bianca (voce narrante) e Giovanna sono ospiti a Siena nella villa di amici intellettuali con cui stabiliscono rapporti di amicizia o antipatia. L'approssimarsi del palio offrirà lo spunto alle

ragazze per far valere i propri principi sul rispetto degli animali, in una lotta la cui importanza non consiste tanto nell'esito quanto nel coraggio delle proprie azioni e delle proprie idee.

Non ritenete forse che l'uomo, a immagine e somiglianza di Nostro Signore, sia più importante delle bestie?
– No – disse Giovanna. […]
– No?! Come sarebbe? La vita di un uomo, a tuo giudizio non vale più di quella di un pollo?
– No – ribadì Giovanna.

Se Nostro Signore avesse messo al mondo gli animali per farli mangiare e scuoiare dall'uomo, perché allora li avrebbe fatti vivi e capaci di soffrire? Non poteva creare direttamente delle bistecche appese a un albero? (p. 48).

No, non penso che la vita del pollo valga di meno della mia, sinceramente. […] – E chi lo crede – proseguì Giovanna – ne fa una questione di intelligenza. Io sono più intelligente del pollo, quindi valgo di più. Ma l'intelligenza con cosa viene misurata, se non con parametri umani? (p. 50).

Be', ci sono delle evidenze. I polli non vanno sulla Luna – obiettò Mattia.

Cosa ne sappiamo dello spirito degli animali? A loro piace vivere, questo è sicuro e amare la vita, sia che parliamo di un dono, sia che parliamo di un fatto biologico, non significa anche celebrarla e onorarla? (p. 51).

Penso che la crudeltà verso gli animali sia altrettanto grave della crudeltà verso gli uomini. È la crudeltà in assoluto il problema, non il suo destinatario […] (p. 51).

Quel giorno pioveva (di Paola Zannoner, Mondadori). Brescia, piazza della Loggia, maggio 1974. La narrazione retrospettiva mescola ricordi e immagini della vita di Camilla (le amiche, il rapporto col padre scappato di casa, il conflitto con la madre che lavora per mantenere da sola la famiglia) al trauma dovu-

to all'attentato, che sembra incrinare qualcosa nell'animo della protagonista. La storia personale di un'adolescente si intreccia con la storia dolorosa di un paese.

E allora vedevi un nanosecondo di jeans a vita bassa, di quelli attillatissimi, che per infilarli ti dovevi sdraiare sul letto e buttare fuori l'aria, poi chiudere la lampo e respirare di nuovo (p. 7).

Fermare il tempo in quel bar e impedire che accadesse sul serio quanto stava per accadere. Ma non è mai così, non si può fermare niente, di certo non il tempo e quello che alcuni chiamano il destino (pp. 19-20).

Sembrava che non potessi più usare le parole in nessun modo, né sentirle, né dirle, né scriverle. Perché le parole non spiegavano e al tempo stesso ferivano. Era così pesante e difficile pensare una frase, e così lieve e naturale immaginare (p. 62).

Negli esempi sopra riportati possiamo osservare una maggiore varietà lessicale ed una sintassi più lineare che si apre a periodi ipotattici e argomentativi. Qua e là, il linguaggio del racconto sembra aver perduto la sua carica innovativa ed egocentrica per accogliere discorsi più articolati e riflessioni razionali che ben si addicono a temi etici e sociali.

Si tratta di un linguaggio neutro perché privo di registri gergali e colloquiali, che si snoda in modo piano e uniforme accompagnando il lettore verso una dimensione più critica della narrazione. È come se il preadolescente, all'ingresso nel mondo del pensiero adulto, cercasse forme espressive più sorvegliate e distaccate, in grado di stemperare l'approccio emotivo ai problemi.

Analizziamo ora l'ultima tipologia di scrittura, quella relativa all'italiano letterario-colto, attraverso testi quali *L'uomo che coltivava la comete* e *Lo stralisco.*

L'uomo che coltivava la comete (di Angela Nanetti, Elle). Arno, che attende l'arrivo del padre mai conosciuto, vive con

la madre e il fratellino in un paese di fiaba, dai connotati misteriosi e fatati. Il passaggio di una cometa accresce il desiderio della figura paterna che comparirà, in carne ed ossa, con l'arrivo al paese di uno sconosciuto.

Troviamo in questo racconto che mescola elementi della fiaba e del fantasy un andamento narrativo omogeneo costituito da un linguaggio quasi naif che non conosce scarti di registro, ma procede con scelte sintattiche e grammaticali piane e lineari, funzionali all'immaginazione.

Notiamo esempi di climax ascendente: «E la risata s'allagava, riempiva tutta la cucina, cacciava le ombre e le paure, saliva sul camino e raggiungeva l'ovile… e quando la risata non trovò più spazio, uscì nel buio della notte, rotolò nell'aria, entrò nel bosco e scosse alberi e cespugli, risvegliò gli uccelli e raggiunse la vecchia Florica che urlò di terrore e si mise a correre a precipizio» (p. 112).

Discorso indiretto libero/discorso riportato, ove l'effetto di teatralità appare legato ad un paesaggio sonoro dinamico e tridimensionale: «In molti lo videro (Ma dove vai bambino? Che cosa c'è? Tornatene a casa!) correre attraverso il paese come un leprotto impazzito» (p. 93); «Myriam se n'era andata, non lavorava più al forno. E senza una ragione, perché fino al giorno prima tutto andava a meraviglia, l'avevano vista, no? […] Ma una ragione ci doveva essere, c'era sempre una ragione […] Eppure sembrava contenta, nessuno che si fosse accorto di qualcosa? […] Oh quanto a questo! Certe cose non si vedono subito […] Allora l'avrà cacciata lui […] in fondo di una come lei non c'era da fidarsi […] No, lui no, pover'uomo» (p. 106).

Effetti di eufonia sintattica e musicalità narrativa: «Il cielo / quella notte / grondava / di stelle» (p. 7) in cui si può cogliere l'andamento fonico suggerito da quattro brevi gruppi sillabici piani.

Lo stralisco (di Roberto Piumini, Einaudi). In una remota corte della Turchia un pittore (Sakumat) viene chiamato dal

ricco Burban Ganuan ad affrescare le stanze del figlio Madurer, che per una malattia non può uscire alla luce del sole ed all'aria aperta. Sakumat inizia con Madurer una delicata storia di amicizia e di giochi, incentrata, attraverso il dipinto, sulla creazione di un mondo immaginario. Alla morte del ragazzo, il vecchio pittore si ritira a vivere in solitudine.

I temi che emergono in questo libro sono quelli eternati dalla letteratura: la morte, l'arte consolatrice, la bellezza immortale, lo sguardo che crea mondi fantastici ed indaga il mistero. Temi che filtrano attraverso la favola dell'artista che rallegra il principe triste, attraverso lo scambio tra la creatività adulta e infantile, dove lo stralisco diventa stella e questa piccola pianta luminosa diventa emblema di luce soprannaturale. Il breve romanzo si presenta dunque come un testo polisemico nel quale troviamo una colta e sicura padronanza degli schemi letterari classici e un'abilità retorica latente, costituita da metafore, similitudini, ossimori, effetti poetici di eufonia.

Alcuni esempi di similitudine: «Non sono proprio dei pensieri, Sakumat: sono come dei desideri, dei desideri di immagini che lottano tra loro… Immagini in contrasto nel mio pensiero» (p. 110); «Passarono i giorni e nascevano le montagne. Non soltanto la vallata dove vivevano Insubat e Mutkul, e le pendici su cui il cane zoppo correva abbaiando dietro le capre: ma molte altre valli e cime, capanne e recinti, stambecchi visibili e serpenti invisibili, strapiombi e laghetti con le salamandre. Tutto lentamente nasceva, fatto di quello che Madurer e Sakumat sapevano e immaginavano e desideravano» (p. 98).

Compare qui la disposizione geometrica dei nomi associati ad aggettivi e la chiusura del periodo con i tre verbi all'imperfetto legati dalla "e" a rafforzare l'unione dei concetti.

Ossimoro: «Il prato sente una stanchezza felice, [...] il prato ha corso molto» (p. 102).

Assonanza: «Il suo fiato più vasto e lento di quello di Madurer, sembrava l'onda del vento che piegava lo stralisco» (p. 120).

Uso del trapassato remoto, piuttosto raro nei testi per ragazzi: «Quando Madurer fu morto, e la casa e il villaggio ebbero pianto per molti giorni, il burban chiamò Sakumat» (p. 144).

Conclusioni

La conoscenza di queste scritture, con le loro varietà tematiche e stilistiche, può diventare competenza dell'insegnante per avvicinare i ragazzi a forme complesse e critiche della lettura, attraverso un percorso di mediazione[3] che sviluppi itinerari di educazione linguistica e letteraria convergenti perché

> letteratura e lingua vivono in una compenetrazione inestricabile. Non c'è contrapposizione tra gli usi poetici e funzionali, perché gli usi poetici sono anch'essi, in alto grado, usi funzionali ai bisogni umani. […] Cominciamo a scoprire quanta letteratura incontrano i bambini nel fare lingua come strumento e quanta gliene serve per costruire un sistema di riferimento stabile, capace di farli progredire nello spazio linguistico. «Tutti gli usi della lingua a tutti», diceva Rodari, non perché diventino poeti ma perché diventino padroni di una lingua, con cui si può fare anche poesia. Può essere utopia o voglia di sporcarsi le mani con una lingua a tutto tondo: basta crederci, ma per credere ci vuole entusiasmo[4].

Note

1. Si tratta del mio contributo *Adolescenti che leggono, adolescenza da leggere*, in I. Tempesta, M. Maggio (a cura di), *Lingua mente parole. Il linguaggio dall'infanzia all'adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2006.

2. Parte di questo saggio è ampliata in I. Nespolo, E. Ricciardi, *Leggiamo insieme. Strategie e percorsi di lettura*, Carocci, Roma 2006.

3. Per il concetto di mediazione si rimanda a G. Armellini, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna 1986.

4. S. Ferreri, *Letteratura e lingua sono una cosa sola?*, in "Italiano & oltre", 5, 1999.

Riferimenti bibliografici

ARMELLINI G., *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna 1986.

BERRETTA M., *Il parlato italiano contemporaneo*, in *Storia della lingua italiana*, II: *Scritto e parlato*, Einaudi, Torino 1994, pp. 239-70.

BICHSEL P., *Il lettore, il narrare*, Marcos y Marcos, Milano 1989.

CORTELAZZO M., *Il parlato giovanile*, in *Storia della lingua italiana*, II: *Scritto e parlato*, Einaudi, Torino 1994, pp. 291-317.

DETTI E., *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria*, Franco Angeli, Milano 2005.

LEVORATO M. C., *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna 2000.

LO DUCA M. G., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma 2003.

LO DUCA M. G., SOLARINO R., *Lingua italiana, una grammatica ragionevole*, Unipress, Padova 2006.

MALAGUTI P., *Pensieri e parole… o parole, parole, parole? L'italiano nella narrativa per ragazzi*, tesi di specializzazione SSIS Veneto, relatrice E. Ricciardi, a.a. 2003-04.

16
La biblioteca di Shahrazad. Uno sguardo interculturale sulle *Mille e una notte*

di *Vinicio Ongini*

> Non le bastava essere intelligente e assennata; voleva anche essere istruita. […] E i libri che aveva letto non si limitava a scorrerli.
>
> *Mille e una notte*

16.1
All'inizio, una biblioteca

Non basta conoscere delle belle storie, bisogna anche saperle raccontare. E la principessa Shahrazad, la narratrice delle *Mille e una notte* conosce sicuramente la pedagogia e l'arte di raccontare. Conosce le tecniche e la grammatica della fantasia, sa arrivare al cuore del fantastico. Le sue storie sono strane, straordinarie, un labirinto dalle mille porte, un suk ingovernabile: «Incantevole catena di fiabe, intricate e circolari, e senza conclusione che ripercorrono l'affannosa meraviglia del labirinto»[1].

Shahrazad è abilissima a far conoscere in chi ascolta un sentimento di attesa, a interrompere e a ripartire: quando una storia finisce una nuova storia comincia e ogni desiderio ne suscita un altro: ancora un'altra. Come nel feuilleton, come nelle storie a puntate, come nel bambino che non vuole addormentarsi.

Nelle *Mille e una notte* la parola regna sovrana. La comunicazione avviene da bocca a orecchio. Non si legge, si racconta, si ascolta. Ma Shahrazad dove ha preso tutte quelle storie, da dove vengono, chi le ha inventate? Si interroga su questo aspetto Abdelfattah Kilito, in un piccolo e avvincente saggio, *L'occhio e l'ago*[2].

Non si parla mai, nelle *Mille e una notte*, dell'origine delle storie. Come se fossero state sempre conosciute. Come se bastasse prenderle, sono sempre state là, frutti maturi appesi all'albero delle storie.

In realtà Shahrazad non ha inventato le storie e non le ha prese dall'albero. Le ha lette, le ha prese in biblioteca, sostiene Kilito.

E difatti la narratrice viene presentata così nel prologo:

> Il visir aveva due figlie. La maggiore Shahrazad, la più piccola Dunyazad. Shahrazad aveva letto libri e scritti di ogni genere arrivando persino a studiare le opere dei Saggi e i trattati di medicina. Aveva tenuto a mente un gran numero di poesie e di racconti, aveva imparato i proverbi popolari, i detti dei filosofi, le memorie dei re. In effetti non le bastava essere intelligente e assennata; voleva anche essere istruita e conoscere la letteratura. E i libri che aveva letto non si limitava a scorrerli, li aveva studiati con cura[3].

Dunque il ruolo che rivendica a sé Shahrazad è quello di trasmettitrice, anzi di lettrice che mette in circolazione il suo sapere, che apre la biblioteca sul mondo.

Ciascuna delle sue storie comincia infatti con "protocollo di apertura", con un attacco rituale che rimanda ad una fonte misteriosa: "Si racconta", oppure "Mi è giunta notizia". I soli maestri di cui ha potuto disporre sono i libri. È da questa immensa memoria scritta che Shahrazad ha attinto la memoria dei sui racconti, la dignità e la bellezza della sua cultura e la possibilità e il coraggio di dare una "lezione" al re. All'inizio, dunque, una biblioteca.

16.2
Un libro pericoloso

Ma a quale biblioteca aveva accesso Shahrazad? La sua personale, quella pubblica e di quartiere? Quante biblioteche c'era-

no ai tempi delle *Mille e una notte*? E che libri contenevano? E quali erano le idee in campo bibliotecario?

Il prologo non precisa se Shahrazad lasciando la casa paterna per recarsi al palazzo reale fosse accompagnata dai facchini che trasportavano la sua biblioteca. O almeno uno scaffale o un baule o una bisaccia piena di libri. È scritto invece che alla fine della sua lunga narrazione, dopo l'ultima delle notti, il re fece venire gli storici e gli scribi e «ordinò loro di scrivere quanto era accaduto, dall'inizio alla fine. Essi scrissero allora un libro di trenta volumi che intitolarono *Il libro delle Mille e una notte*. E lo scrissero in lettere d'oro. Il re allora lo depose nella sua biblioteca»[4].

Fedeltà soprattutto! Fedeltà alla parola, le storie devono essere trascritte tali e quali sono state udite: sembrano queste le preoccupazioni del re. E la scrittura, l'oro e la biblioteca concorrono a proteggere definitivamente il libro.

Ma c'è un'altra conclusione in una diversa traduzione delle *Notti* che dice:

> Il re si affrettò a far venire gli scribi più abili dei paesi musulmani e gli annalisti più rinomati diede loro l'ordine di scrivere tutto quanto gli era accaduto con la sua sposa Shahrazad. Si misero all'opera e scrissero in tal modo trenta volumi in lettere d'oro, non uno di meno, non uno di più. E diedero a questo susseguirsi di eventi meravigliosi e sbalorditivi il titolo di *Le Mille e una notte*. Poi per ordine del re, ne fecero un gran numero di copie che diffusero ai quattro angoli dell'impero per servire di insegnamento alle generazioni future[5].

Due idee contrapposte di biblioteca. La prima citazione rimanda all'idea di una biblioteca scrigno, deposito, luogo di conservazione e di custodia e sembra alludere ai pericoli che circondano la lettura e la lettura di quel libro in particolare. Una vecchia superstizione dice: chi legge le *Mille e una notte* dall'inizio alla fine muore. Non sarebbe l'unico caso.

Nel romanzo *Il nome della rosa* di Umberto Eco il francescano Guglielmo da Baskerville, indagando su una serie di morti avvenute in un'abbazia, scopre che le vittime sono morte dopo aver letto un libro: il secondo libro della *Poetica* di Aristotele. Libro che tutti credono perduto ma di cui un monaco conserva l'unico esemplare nella biblioteca dell'abbazia. Pensando che quest'opera, incentrata sui temi della commedia e del riso, costituisca una minaccia per la fede, il monaco la nasconde e la cosparge di veleno.

La seconda è un'idea di biblioteca aperta, infinita, "fuori di sé", e allude al destino dei libri e delle storie che è quello di essere lette, rilette e raccontate, modificate, contaminate, scambiate. Soggette a infinite metamorfosi come è capitato appunto alle *Notti*:

> Come nessun altro libro al mondo le *Mille e una notte* sono inesauribili. E dopo un'estate e un autunno passati insieme a Shahrazad e Harun al-Rashid, ho l'impressione che l'universo sia nient'altro che *Mille e una notte*. Sono certo che se frugo nelle soffitte della mia casa o salgo sugli alberi dei giardino troverò altre *Mille e una notte* nei vecchi bauli e tra i rami dei pini: storie di origine indiana, greca, iranica, turca, abbaside, egiziana; oppure narrate da una vecchia favolatrice toscana che senza saperlo ha ripreso un filo lasciato cadere, dodici secoli fa, da una ragazza dai capelli neri che aveva letto le gesta dei re antichi, le notizie dei popoli passati, le poesie, racconti, proverbi e cercava di sfuggire alla morte[6].

16.3
Il cielo sopra Baghdad

Se i libri e le biblioteche venivano citati così tante volte significa che al tempo delle *Mille e una notte* venivano tenuti in grande considerazione. Ma qual è il tempo delle *Mille e una notte*? Di quale paese e città stiamo parlando?

Sono sicuramente incerte le origini di questa *summa* fiabesca: materia magmatica, anonima, durante la sua migrazione da Oriente a Occidente ha subito varie stratificazioni, aggiunte, appunti, sovrapposizioni e tessiture che riguardano sia i tempi storici nei quali i singoli racconti o gruppi di essi si sono formati, sia i loro luoghi di origine.

Tutti i mondi culturali dell'Oriente hanno partecipato in varie epoche e in vario modo alla costituzione di questo palinsesto del meraviglioso Medioevo islamico: sull'originario nucleo indiano (al quale risale la tecnica della storia "cornice") si sono sovrapposte influenze irachene (l'allestimento delle scene storiche e sociali più numerose e importanti) e successive rielaborazioni egiziane in un lavorio durato vari secoli, dal IX al XV.

Ma se si deve partire da un centro, da un nome, da un'indicazione segnaletica certa, eccola: Baghdad! La capitale dell'attuale Iraq, la città di cui tanto di parla, sui giornali, sui telegiornali. «C'era una volta nella città di Baghdad un profumiere di nome Abul-Hasan. Era un uomo assai ricco che godeva di grande considerazione presso i concittadini. E al palazzo del califfo aveva libero accesso» (*La storia del profumiere*).

A Baghdad la storia e la fiaba si incontrano. Il califfo citato nella fiaba è Harun al-Rashid, califfo della dinastia abbaside che regnò davvero tra la fine del settecento e l'inizio dell'ottocento (dal 785 all'809) in quella che era la città più grande e più prosperosa del mondo. Capitale dell'Islam e capitale delle *Mille e una notte*. Città d'arte e di cultura: «A Baghdad toccò il culmine quell'arte araba sottile, grafica, quella architettura fatta di vuoti e volte, quel maneggio fantastico degli oggetti, tappeti, lampade, cuscini, vasi consacrati dalle meraviglie della volatile e magica scrittura araba, tutto ciò che doveva diventare nell'immaginario europeo l'Oriente arabo»[7].

La città dei due fiumi, il Tigri e l'Eufrate, era solcata da moltissimi canali, come Venezia. C'erano 60.000 moschee e

più di 15.000 *hammam* e sicuramente molte biblioteche. Si assiste proprio sotto il regno di Harun a una straordinaria fioritura di studiosi, scienziati, filosofi e poeti, dall'India vengono fatti venire medici e astronomi. Ed è un astronomo, Fadl Ibn Nawbukt, il capo bibliotecario del califfo Harun al-Rashid.

I geografi arabi al seguito di mercanti e marinari arrivano fino in Cina e in Europa. Nell'831 gli arabi arrivano in Sicilia. Ma collocano sempre l'Iraq e Baghdad al centro della terra. È l'età d'oro della scienza araba. Verso l'830 il califfo succeduto ad Harun al-Rashid dà un'organizzazione a quel momento grandioso creando a Baghdad la "Casa della saggezza", una specie di Istituto del mondo arabo responsabile delle traduzioni e delle ricerche scientifiche. Tutti vi accorrono, come un tempo alla biblioteca di Alessandria.

Ma Baghdad col suo milione di abitanti era anche diventata una formidabile città multietnica e multireligiosa[8].

Non c'era segregazione razziale e non c'era odio verso chi non condivideva la fede in Allah. Le mescolanze erano tali che nessuno poteva vantare la purezza delle origini, perfino i califfi erano meticci. I cristiani svolgevano liberamente qualsiasi attività, e potevano praticare la propria religione, anche gli ebrei avevano costituito a Baghdad una forte comunità e alcuni dei suoi membri esercitarono grande influenza alla corte del califfo[9].

Note

1. G. Manganelli, *Prefazione* a *Le Mille e una notte*, Rizzoli, Milano 1989.
2. A. Kilito, *L'occhio e l'ago. Saggio sulle Mille e una notte*, Il Melograno, Genova 1994.
3. *Ibid*.
4. *Ibid*.
5. Questa seconda variante si trova nella traduzione di Jeseph Charles Mardrus. La citazione è tratta da M. Lavagetto in *Prefazione* a Kilito, *L'occhio e l'ago*, cit.

6. P. Citati, *La luce della notte. I grandi miti nella storia del mondo*, Mondadori, Milano 1996.

7. B. Traversetti, *Sindbad: un Ulisse per l'Oriente*, introduzione a *Le avventure di Sindbad il marinaio*, Tascabili Economici Newton, Roma 1993.

8. G. Manganelli, *L'infinita trama di Allah. Viaggi nell'Islam 1973-1987*, Quiritta, Roma 2002.

9. A. Clot, *Harun al-Rashid. Il califfo delle Mille e una notte*, Rizzoli, Milano 1991.

17
I classici e gli irrinunciabili. Il mondo della scuola segnala dodici autori per ragazzi

di *Raimonda M. Morani*

> Su settanta alunni, tutti intorno ai sedici anni, uno solo aveva letto *Pinocchio*. A molti di noi sembrerà impossibile: come si può crescere senza aver letto quel libro incredibile? Talmente "dentro" di noi da risultare perfino difficile, così all'improvviso, senza avere preparato niente, spiegarne l'importanza ai ragazzi?
>
> Sandro Onofri, *Registro di classe*

17.1
Rodari, un classico conclamato

A un sondaggio dell'IRRE del Lazio sulla letteratura per ragazzi hanno collaborato 55 insegnanti elementari, rispondendo a

FIGURA 17.1
Autori più presenti in assoluto (scuola elementare)

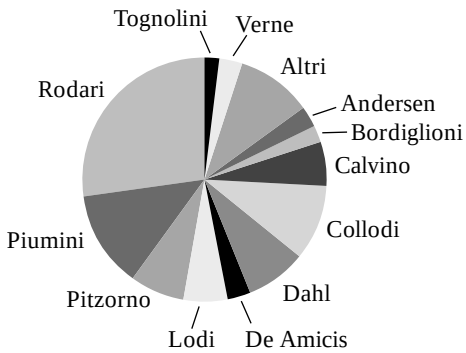


FIGURA 17.2
Autori scelti come primi irrinunciabili (scuola elementare)

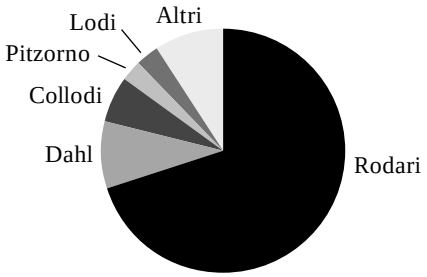


FIGURA 17.3
Autori scelti come secondi irrinunciabili (scuola elementare)

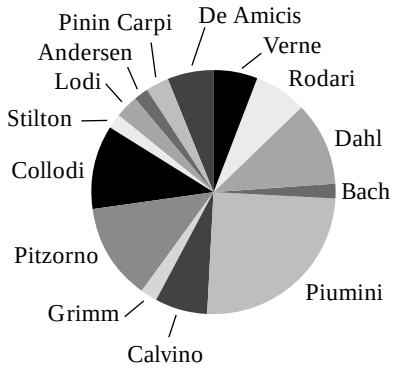
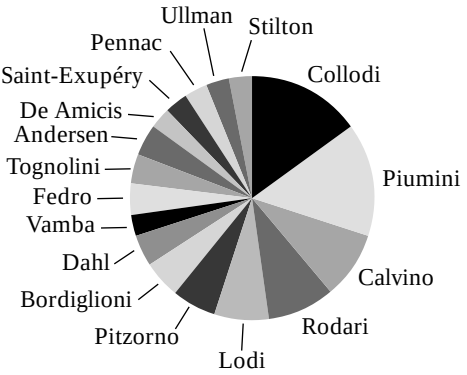


FIGURA 17.3
Autori scelti come terzi irrinunciabili (scuola elementare)



due quesiti[1]. Si riportano qui di seguito le domande stesse e la sintesi delle risposte.

Chi sono, secondo lei, i tre autori per ragazzi del suo ordine di scuola da considerare irrinunciabili? Li metta in ordine di importanza.

Tra gli autori che gli insegnanti hanno indicato Gianni Rodari predomina sugli altri: al 62% nella FIG. 17.2, che indica il primo autore ritenuto irrinunciabile e al 27% tra gli autori più scelti in assoluto (FIG. 17.1), seguito al secondo posto da Piumini, al 14% delle scelte (FIG. 17.2).

Nel caso di Rodari il termine "irrinunciabile" non sembra indicare solo la preferenza personale per un autore, ma pare voler dire classico, in sintonia con una serie di giudizi critici[2]. La natura ibrida della scrittura di Rodari, interessato alla pedagogia e alla scuola, giornalista politico, scrittore e poeta, ma anche teorico e saggista in *Grammatica della fantasia*[3], ha portato all'intrecciarsi delle critiche letterarie con quelle pedago-

giche. Ciò ha probabilmente ostacolato il suo inserimento nelle storie della letteratura italiana[4].

È stato messo in luce che Gianni Rodari negli ultimi vent'anni ha subito due maltrattamenti: l'eccessiva proliferazione di testi e di riedizioni postume e lo sbriciolamento delle sue opere nei manuali scolastici e in volumetti immessi nel libero mercato[5]. La sua opera – ricchissima di filastrocche, di racconti e di fiabe – e i suoi temi si prestano al saccheggio dell'editoria, soprattutto di quella scolastica, avida di testi brevi da manipolare per presunti fini didattici. L'opera di Rodari sembra "naturalmente" predisposta a questo rischio perché risulta adatta ai libri di lettura, molto più di quella di altri autori che hanno scritto soprattutto romanzi. Questa presenza sminuzzata e sistematica dei suoi scritti nei libri di testo segnala una sorta di massacro e di celebrazione insieme.

Il Rodari dei libri di lettura perde o attutisce la sua valenza critica, eversiva e politica, la carica straniata e surreale, mentre mantiene e rinforza un certo moralismo e didatticismo rintracciabili in alcuni suoi testi («I fannulloni, strano però / non sanno di nulla e puzzano un po'»)[6]. Entra così nel canone ministeriale, anche se dalla porta di servizio, attraverso l'abbecedario. Questi maltrattamenti – che Carla Ida Salviati ha chiamato "sgarbi da manuale" – segnalano comunque il suo status di classico. Rodari oggi studiato "ufficialmente" nelle scuole, smette di essere letto in modo spontaneo dai bambini, come spesso succede ai classici.

Se i bambini non leggono *Peter Pan*, *Gian Burrasca* o *Mary Poppins* sarà perché i classici hanno bisogno di una mediazione scolastica o familiare. Persino *Winnie Pooh*, rilanciato dalla Disney con successo tra i più piccoli, non risulta tra i libri più prestati nelle biblioteche nella traduzione classica di Salani, dal 2000 al 2006. Risulta semmai prestata la versione di Disney. Quanto alle vendite, il classico di Milne non è presente tra i libri più venduti. Sembra non interessare. Eppure l'immagine disneyana di

Winnie Pooh è sulle magliette, sugli zaini, e sugli oggetti dei bambini, anche se, come dice Bianca Pitzorno «nel nostro caso [il classico di Milne] le illustrazioni originali sono bellissime»[7]. Il personaggio di Disney sembra far colpo sull'immaginario infantile solo per quanto riguarda il *merchandising* e gli oggetti di consumo. A questo destino non si sottrae neppure Gianni Rodari. Dal sondaggio di "Liber" sulle vendite delle librerie e sui prestiti delle biblioteche[8] risulta infatti poco prestato e molto poco comprato. Pur tenendo presente che i gusti dei bambini non possono essere valutati considerando solo i prestiti delle biblioteche poiché nelle scelte interferiscono mediazioni adulte, questo indizio può però servire per cogliere delle linee di tendenza. Ad esempio nel 2006 su 100 volte che risulta prestato *Harry Potter e l'Ordine della Fenice* vengono prestati 7 volte *A sbagliare le storie*, 5 volte *Favole al telefono* e solo una volta *Ci vuole un fiore* di Rodari. Questi dati sono confermati dalla tendenza dei prestiti dal 2000 al 2006 in poi che vedono complessivamente pochissimi prestiti di libri rodariani rispetto ad altri autori.

Rodari era uno scrittore politicizzato ed eversivo negli anni Cinquanta, divulgato negli anni Sessanta da Einaudi presso il grande pubblico. Da autore trascurato dalla critica[9] è diventato oggi un nume tutelare, quasi un'icona, della scuola elementare. Se ne riscontra infatti una specie di canonizzazione scolastica basata sulla presenza nei testi per la scuola, sul consenso degli insegnanti e su una sorta di moralismo idealista e didascalico di cui sono intrise alcune sue opere[10], talvolta lontane dal gusto infantile.

I libri di Gianni Rodari presentano oggi alcune ambivalenze. Ritenuto uno scrittore irrinunciabile dalla maggioranza degli insegnanti ma non richiesto in prestito nelle biblioteche, viene poco letto dai bambini ed entra nel canone ministeriale. "Figlio del clima postbellico"[11], Rodari è ormai un autore che ha bisogno di mediazione didattica per i ragazzi, come Collodi e come De Amicis.

17.2
«Leggi Calvino. Quel che conta è la lingua»[12]

Calvino viene segnalato dagli insegnanti in modo ambivalente: non figura tra i primi irrinunciabili, ma compare al 7% tra gli autori scelti come secondi e al 10% tra gli autori scelti come terzi irrinunciabili. Tra gli autori più scelti in assoluto risulta al 6%.

Anche Calvino ha segnato fortemente l'immaginario delle generazioni presenti al convegno e nel corso del Novecento è divenuto un classico. Ma a differenza di Rodari che «non ha mai prodotto un Peter Pan, un Pinocchio, un'Alice, cioè mai un Personaggio Indimenticabile e Assoluto, proiezione ideale del lettore»[13] – Calvino ci ha lasciato invece personaggi come il Barone rampante o Marcovaldo. La sua opera priva di moralismo ma non di tensione morale, fornisce un modello linguistico variato e moderno, semplice e complesso insieme. Una grande scuola di lingua e di scrittura.

Probabilmente il motivo della scelta tiepida degli insegnanti è dovuta al fatto che si ritiene Calvino più adatto alla scuola media. Sembra si leggano poco anche le *Fiabe italiane*. Ma la concretezza che caratterizza il "corpo" della fiaba, nata dall'oralità, la rendono un oggetto molto robusto. La fiaba ha resistito alla vivisezione delle analisi di Propp e a quelle della psicologia cognitiva (che l'ha usata come strumento privilegiato per studi psicolinguistici di vario genere) e agli "attacchi" di molte altre discipline continuando a svolgere la sua funzione psicologica, cognitiva, ludica ed estetica nelle case, nelle scuole e anche nei media. Come se nulla fosse.

Le duecento fiabe italiane di Italo Calvino, del tutto assenti dall'elenco dei libri più venduti e più prestati[14], ci forniscono una rappresentazione dei problemi quotidiani e dell'immaginario del nostro mondo contadino e descrivono – in qualche caso in modo trasparente – la realtà regionale italiana. Ma neanche questa opera, molto adatta ai bambini, risulta consigliata. Leggere alcu-

ne tra le fiabe di metamorfosi lodate da Calvino nell'introduzione[15] e consigliate da Pontremoli alla scuola elementare è una scelta affidata solo al gusto e al buonsenso del singolo insegnante.

17.3
I "veri" classici: Collodi, De Amicis, Verne e Andersen

Tra i classici veri e propri troviamo segnalati Collodi, De Amicis, Verne e Andersen.

De Amicis resiste nel cuore di qualcuno, le fiabe di Andersen sembrano gradite, e l'avventura di Verne nominata dagli insegnanti.

Ma *Pinocchio* è sempre *Pinocchio*, risulta all'11% delle scelte. Le preferenze confermano che è presente, anche se non previsto ufficialmente nelle indicazioni della scuola elementare.

Pinocchio, il nostro monello nazionale, il miglior figlio unico che la fantasia italiana abbia prodotto dall'800 ad oggi, viene percepito come il libro ponte con l'infanzia, il romanzo di formazione fondamentale, un momento del processo d'inculturazione e come una straordinaria scuola di scrittura espressiva. Sembra una lettura canonica come Manzoni e Dante, anche se nessuno la prescrive nè la suggerisce. *Pinocchio* è presente in modesta quantità nel sondaggio sui libri più venduti e più prestati, mentre De Amicis scompare quasi completamente. Verne, infine, assente tra gli autori più venduti, risulta raramente preso in prestito in biblioteca.

Per quanto riguarda le difficoltà nel leggere i classici Denti sostiene che «questi sono romanzi che ancora trovano posto nelle cosiddette collane di "classici", tuttora pubblicate, ma che hanno un successo molto relativo perché oggi le scelte, da parte degli interessati, sono assai più ampie»[16].

Altro motivo fondamentale individuato quale ostacolo alla lettura sarebbe nei ritmi di scrittura che non rispecchiano quelli della vita odierni: «I ritmi narrativi risentono dei gusti e del-

le esigenze contemporanee che raramente i classici riflettono. Anche *Pippi Calzelunghe*, che dopo l'ultima guerra mondiale ha rappresentato il romanzo più trasgressivo del mondo, oggi non appassiona più ragazzi e ragazze, malgrado le insistenze dei genitori legate ai loro ricordi d'infanzia»[17].

Lo stesso vale per *I tre moschettieri* che – come osserva Denti – risultano ricchi di avventure fini a se stesse e non sono certo un libro meditativo o moralistico, «eppure i ragazzi di oggi non lo leggono in alcun modo»[18].

17.4
Roald Dahl

Tra Dahl e Rodari i bambini scelgono Dahl e lo leggono da soli ridendo rumorosamente come i genitori facevano con i libri di Rodari[19].

Dal sondaggio condotto dalla rivista "Liber" emerge con chiarezza che con Dahl i prestiti e le vendite si impennano.

Dahl, però, piace anche agli insegnanti; infatti è l'unico straniero, oltre ad Andersen, segnalato come autore irrinunciabile al 9%. Saranno il piacere dell'ironia e del grottesco, la profonda umanità e la capacità di introspezione che traspaiono dalla sua opera a far risultare questo autore tra i più considerati dagli insegnanti? O saranno – come dice Faeti – la malinconia, il tanfo di scuola e l'identità inglese[20] i tre ingredienti magici che rendono Dahl gradito a tutti?

Dahl, come Rowling, fornisce un quadro sulla scuola inglese. Personaggi come Matilde colpiscono e rinforzano l'immaginario infantile e permettono la proiezione del bambino lettore. L'orribile direttrice Spezzindue rievoca invece l'immagine del preside-orco. Letteratura e cinema hanno contribuito a ridicolizzare l'immagine del preside, rappresentato spesso come cieco burocrate, solo eccezionalmente guida morale e intellettuale della scuola, come nel caso di Silente in Harry Potter.

Molti film ci ricordano la Spezzindue: il preside di *Fragole e sangue*, quello ottuso de *L'attimo fuggente*, il preside de *La scuola* di Lucchetti (« professore non faccia poesia…») o, quello, più recente, de *I coristi*. Ed è infine significativo che dal bel documentario francese sulla scuola, *Essere e avere*, la figura del preside risulti del tutto assente.

Dahl è uno scrittore acuto e divergente la cui trasgressione, gradita ai bambini, fa piacevolmente regredire anche gli adulti al mondo della scuola.

La descrizione grottesca della scuola inglese crea aspettative e curiosità sul mondo anglosassone e può servire per gettare un ponte sull'universo dei classici, da Kipling a Stevenson, da Milne a Carroll, da Swift a Travers.

17.5
Piumini e Lodi

Roberto Piumini risulta tra gli autori più presenti in assoluto (14%), secondo solo a Gianni Rodari tra gli autori irrinunciabili.

Questa preferenza esprime una propensione degli insegnanti per uno scrittore contemporaneo caratterizzato da una produzione per ragazzi vasta e variata. Piumini ha scritto cartonati per piccolissimi, indovinelli, poesie e filastrocche, racconti, romanzi, gialli, riscritture di fiabe popolari e rivisitazioni di classici, rime musicate e cantate e traduzioni. La sua produzione per ragazzi è ricca e duttile, spazia tra le varie età e si rivolge anche agli insegnanti con un libro per la lettura e la scrittura di poesia[21]. La discontinuità narrativa della sua produzione è stata così interpretata da Boero e De Luca:

> Piumini appartiene alla generazione del '68, la stessa che, a generose utopie e a miti politici presto caduti, ha sostituito disincanto, consapevolezza di una sostanziale immutabilità del reale; si spiega così

anche l'oscillazione (dovuta in prima istanza a una produzione a getto continuo) fra storie perfette, complete ed intense e cadute di tono narrativo, salti in fiabe di sapore tradizionale[22].

Lo stralisco, tra le opere in prosa più belle di Piumini, è una favola delicata che affronta in modo lieve e poetico senza toni melensi il problema della morte, argomento spesso rimosso dalla scuola. È un libro che non cade nell'oblio scolastico, in grado di reggere nel tempo.

Osservando l'andamento dei prestiti emerge, inoltre, che dal 2000 al 2006 le sue opere vengono prestate in modo abbastanza costante dalle biblioteche. Ad esempio la presenza nel prestito di alcune copie di *Poesie piccole* indica che le sue filastrocche non sono totalmente scalzate da Paolini, Stilton e Rowling.

Piumini è un autore "tranquillizzante" per la scuola. Entrati da tempo nei libri di lettura, i suoi testi non destano preoccupazioni di natura ideologica perché privi di quella carica politica e polemica che hanno caratterizzato il primo Rodari.

Che siano graditi ad insegnanti e a bambini e ritenuti molto adatti all'infanzia dal mondo della scuola emerge sia dai prestiti in biblioteca sia dal parere degli insegnanti[23].

Questo effetto tranquillizzante sembra accomunare Piumini a Mario Lodi, un padre della cooperazione educativa e della scuola attiva italiana. Dal sondaggio emerge che non viene dimenticato, ma rientra tra gli autori prediletti dagli insegnanti[24]. È un'indicazione importante se si valuta quanti e quali autori non siano stati neanche nominati. L'impegno sociale, l'attività nel Movimento di cooperazione educativa, la biblioteca di lavoro attiva edita da Manzuoli, la ricerca innovativa in ambito pedagogico e forse, più recentemente, anche la sua rubrica su *La vita scolastica*, rivista di didattica molto diffusa, sembrano aver giocato a favore del suo successo come autore per la scuola elementare.

Lodi, che appartiene alla generazione di Rodari e di Calvino, rientra in quel filone di scrittori caratterizzati dall'impegno

civile, coinvolti nei problemi della società e dell'attualità e – rispetto al mondo della scuola – a quel gruppo di insegnanti più avvertiti che «promuovono esperienze d'insegnamento che sfociano nella produzione di testi che, una volta pubblicati, riscuotono grande successo e smuovono le acque stagnanti del conformismo della scuola ufficiale»[25].

Lodi piace agli insegnanti, che lo considerano un riferimento pedagogico e didattico. Si ha però la sensazione che oggi sia forse diventato più un autore gradito ai docenti (anche se *Cipì*[26] mantiene freschezza e forza espressiva), che spontaneamente scelto dai bambini nelle loro letture libere. Quest'impressione trova qualche conferma nell'andamento delle vendite dei suoi libri e dei prestiti[27].

17.6
Bianca Pitzorno e le sue bambine

«Da quel momento in poi, era il 1979, rinforzata nella mia condizione di cantare l'epos della mia stirpe, quella delle bambine, non ho più scritto un libro che non avesse per protagonista una femmina»[28]. Bianca Pitzorno è l'unica scrittrice segnalata dagli insegnanti. Le maestre sembrano gradire le sue bambine e l'attenzione al femminile. La forza dei testi, la ricchezza degli intrecci, il femminismo che ispirano i suoi romanzi e la femminilizzazione della nostra scuola, sono la miscela che probabilmente la fa risultare tra gli autori più scelti in assoluto, all'8%, dagli insegnanti.

L'incredibile storia di Lavinia, ad esempio, è un piccolo capolavoro costruito sulla capacità di trasformare tutto in cacca. La scrittrice riesce ad trattare con grazia ironica e fiabesca l'amore dei bambini per gli argomenti tabù e per la trasgressione, senza scivolare nella volgarità.

Tempo e spazio sono gestiti con una saggezza pedagogica che corrisponde al livello di età. Nell'*Incredibile storia di Lavi-*

nia e in *Streghetta mia* – libri su cui si impara a leggere – c'è uno sfondo contemporaneo; in *Ascolta il mio cuore* Bianca Pitzorno si sposta nell'Italia degli anni Cinquanta, nella *Ragazza col falcone*, approda nel Medioevo, e con *La bambinaia francese* nella Francia rivoluzionaria del Settecento.

«Io non solo parlo di bambine cercando di ritrarle come sono veramente. In alcuni casi ho affrontato temi tipici della condizione femminile, oggi come nel passato»[29], dice Pitzorno della sua scrittura. Al lettore adolescente chiede lo sforzo di spostarsi nel tempo e nello spazio, mentre aiuta il bambino con ambientazioni più facili e vicine.

Dal 2000 al 2006 le sue opere risultano abbastanza vendute e prestate nelle biblioteche. Se le vendite non sono confrontabili con quelle di Stilton, Paolini o Rowling, i numerosi prestiti di vari titoli indicano un andamento che esprime un costante interesse per la sua opera.

17.7
Bordiglioni e Tognolini

Anche Bordiglioni e Tognolini figurano tra gli autori segnalati dagli insegnanti. Questa scelta indica un'attenzione non solo per i classici (Collodi, De Amicis, Verne e Andersen) o per i "quasi" classici (Calvino, Rodari, Dahl) ma anche per scrittori emergenti e contemporanei di qualità.

Bordiglioni – maestro elementare – è un autore molto produttivo che, tra romanzi e filastrocche, ha pubblicato una trentina di libri per ragazzi negli ultimi dieci anni. Alcune opere riflettono un'immagine della scuola molto vicina a quella che il lettore frequenta[30].

Scuola foresta è un saggio con una tassonomia didattico animalesca, ricco di osservazioni psicologiche ed ironiche sui comportamenti scolastici dei vari tipi di bambini. È utilissimo al mondo della scuola che ritrova rappresentati in modo e leg-

gero e divertente tipi psicologici, comportamenti problematici, tic quotidiani del mondo dell'infanzia[31].

La questione del tipo di logica richiesto dalla matematica è alla base di *Un problema è un bel problema*[32]. È risaputo che la formulazione linguistica dei problemi matematici risulta a volte la causa principale della difficoltà di comprensione. La banalità e talvolta l'assurdità dei problemi posti, la ripetitività tematica della situazioni e la mancanza di senso comune dei problemi affligge parecchi bambini, soprattutto quelli creativi. Paolo ne attacca l'astrattezza, la noia, e la banale assurdità producendo delle parodie di problemi scolastici molto divertenti.

Una maestra immaginaria tormenta Paolo nei momenti meno opportuni con rimproveri pedanti (si pensi al professor Grammaticus, personaggio rodariano sicuramente ambivalente) mentre una maestra in carne ed ossa (la signorina Bombardi che col professor Grammaticus condivide un nome buffo e dissacrante) finisce per apprezzare l'intelligenza divergente del bambino e per seguirlo nelle sue invenzioni.

L'empatia con il mondo della scuola, il tono pedagogico – didascalico[33] presente nelle filastrocche del testo *Ambasciator non porta pena*[34], uno stile che utilizza il linguaggio parlato colloquiale, sono elementi che inducono a considerare Bordiglioni un autentico erede di Gianni Rodari.

Bruno Tognolini, altro scrittore emergente segnalato dal sondaggio, scrive testi per *La melevisione*, racconti, romanzi, e opere multimediali, ma, soprattutto, inventa deliziose filastrocche.

La sua produzione, caratterizzata da uno stile lirico che «sfrutta con notevole bravura tutte le possibilità della lingua»[35], viene segnalata dagli insegnanti che evidentemente apprezzano sia le opere in prosa[36] che quelle in versi.

Le filastrocche e le formule magiche di Tognolini, scritte con un linguaggio apparentemente colloquiale e quotidiano, sono un tramite per avvicinare i bambini alla metafora.

Testi poetici densi, che non ripercorrono la strada tradizionale della filastrocca basata su ripetizione e ridondanza, su ritmi elementari e contenuti tradizionali. Tognolini impasta vecchio e nuovo, presenta le esperienze quotidiane della vita del bambino usando ritmi solo in parte tradizionali, inventa metafore stravaganti che lo costringono a pensare e a smontare i meccanismi linguistici. Produce invenzioni efficaci, a volte dissacranti. In un contesto quotidiano e contemporaneo evoca personaggi tradizionali con funzione di straniamento. Ad esempio non contento di aver inserito angeli custodi, cherubini e serafini in un racconto – forse influenzato dal *Cielo sopra Berlino* di Wenders – inventa angeli moscerini, più vicini ai bambini e più adatti alla realtà metropolitana che descrive[37].

17.8
Conclusioni

Dall'analisi condotta sugli autori considerati irrinunciabili emergono alcune osservazioni generali.

1. Gli autori italiani sono preferiti e privilegiati. Gli unici stranieri segnalati dagli insegnanti sono Dahl e Andersen[38]. L'opera di Dahl rappresenta un evento letterario di rottura nell'ambito della letteratura per l'infanzia, in linea con la critica che lo segnala spesso come autore molto amato e letto dai bambini[39].
2. Per quanto riguarda gli autori classici e quelli contemporanei di qualità gli insegnanti scelgono solo una piccola percentuale di classici veri e propri: Collodi, De Amicis, Andersen e Verne. Sanno che alcuni classici risultano improponibili perché troppo lontani dal mondo dei bambini.

La lettura di questi romanzi sarebbe ostacolata da «ritmi di scrittura che sono nettamente differenziati rispetto a un tempo. Pochi libri si salvano da questo punto di vista: uno di questi è *Pinocchio*»[40].

È proprio il ritmo di *Pinocchio* (un libro che va di corsa come il suo protagonista) costruito con dialoghi agili e scoppiettanti, organizzato in capitoli brevi e leggibili che lo salva. E non importa il lessico ottocentesco (il berretto di midolla di pane, il caldano…) che può essere facilmente attualizzato dall'insegnante. *Pinocchio* si salva per l'agilità dei capitoli e delle frasi in linea con le dimensioni e le forme del racconto moderno. Agilità e ritmo di scrittura, in questo caso, risultano compatibili anche con i tempi accelerati dell'informatica. *Pinocchio* sembra dunque il vero classico irrinunciabile.

3. Tra i primi 12 autori l'unica donna scelta è Bianca Pitzorno, la più importante scrittrice italiana contemporanea per ragazzi.

4. Tra gli autori più segnalati sono presenti cinque poeti per ragazzi, Rodari, Piumini, Bordiglioni, Tognolini e Lodi. La poesia è dunque considerata un genere importante dagli insegnanti che la ritengono, probabilmente, un mezzo forte nell'educazione estetica e linguistica.

5. Infine risulta significativa l'assenza di alcuni autori mai nominati.

Manca Rowling, in cima alle classifiche dei prestiti e delle vendite. Infastidisce forse l'eccessiva invadenza nel mercato e la sovra esposizione data dal *merchandising*. Assenti Dickens, Barrie, Kipling, Swift, Carroll, Milne, Stevenson, i Grimm e Perrault, tra i grandi classici. Assenti Kastner, Vamba e Salgari. Mai nominate autrici quali Anna Fine, Jacqueline Wilson e Penelope Lively. Tra gli italiani completamente dimenticati Elsa Morante e Luigi Malerba insieme ad autori quali Silvana Gandolfi, Andrea Molesini, Beatrice Solinas Donghi e Lia Levi. Assente anche *Il piccolo principe* di Saint-Exupéry, ancora in cima alle classifiche delle vendite, perché probabilmente non considerato un libro per bambini.

Gli insegnanti dimostrano sensibilità nella scelta degli autori ed empatia con i ragazzi, con i quali condividono la pas-

sione per autori contemporanei di qualità (Dahl, Pitzorno, Piumini, Lodi, Bordiglioni e Tognolini). Sacrificano gli eroi della loro infanzia (da Gian Burrasca a Bibi, da Pippi Calzelunghe a Tom Sawyer), ma recuperano *Pinocchio*, un classico dal ritmo moderno.

Si mostrano indipendenti sia dalla tirannia del mercato (non nominano mai Geronimo Stilton né Harry Potter) sia da un atteggiamento nostalgico di difesa di libri ormai spacciati.

La mappa tracciata risulta così in equilibrio: pochi e selezionati classici tradizionali (Collodi, De Amicis, Verne e Andersen), alcuni autori che classici stanno diventando (Rodari, Calvino e Dahl) e qualche scrittore contemporaneo di buona qualità (Pitzorno, Piumini, Lodi, Bordiglioni e Tognolini).

Note

1. L'analisi che segue si riferirà a questo ordine di scuola.

2. L'attuale inserimento di Rodari nella letteratura italiana di Manacorda, la sua pubblicazione nei Millenni Mondadori, l'esistenza di una ricca critica letteraria (Manacorda, Asor Rosa, Calvino, Faeti, Boero, De Mauro, De Luca, Salviati, Califano) e pedagogico-ideologica (Cambi, Argilli, Marini), sono elementi significativi in tal senso.

3. G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1972.

4. Ciò è stato messo in luce da A. Asor Rosa, *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia*, in M. Argilli *et al.* (a cura di), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Editori Riuniti, Roma 1993; da T. De Mauro, *Gianni Rodari: perché è stato tanto ignorato*, in "l'Unità", 16 aprile 1980; da C. De Luca, G. Rodari, *La gaia scienza della fantasia*, Abramo, Catanzaro 1991; da L. Malerba, *Introduzione*, in G. Rodari, *Favole al telefono*, Einaudi, Torino 1983.

5. Si consideri, ad esempio, che di molte *Favole al telefono* è stato fatto un albo illustrato. Per quanto riguarda questo aspetto cfr. G. Pontremoli, *Il prezzemolo Rodari*, in "Linea d'ombra", 1988 e C. I. Salviati, *Sgarbi da manuale*, in "La vita scolastica", 17, 2001.

6. G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino 1972.

7. Scheda a cura di Bianca Pitzorno in *100 libri scelti da Roberto Denti, Bianca Pitzorno, Donatella Ziliotto per navigare nel mare della letteratura*, Salani, Milano 1999.

8. Per vagliare i gusti dei bambini si è pensato di utilizzare i dati di un sondaggio della rivista "Liber" sui libri per ragazzi che – anno per anno – vengono più comprati nelle librerie e più richiesti in prestito nelle biblioteche. Se gli acquisti di libri possono essere ritenuti non immediatamente indicativi delle scelte dirette dei bambini, perché molto condizionati dall'intervento degli adulti e perché avvengono spesso in assenza dei bambini per regali di Natale, comunione o di altro genere, le richieste di prestito in biblioteca sembrano invece più indicative delle reali scelte infantili, anche se a volte mediate da genitori, bibliotecari o insegnanti.

9. T. De Mauro, *Gianni Rodari: perché è stato tanto ignorato*, in "l'Unità", 16 aprile 1980; Malerba, *Introduzione*, cit.; A. Faeti, *Fiaba, «nonsense» e «grammatica» in Rodari*, in "Scuola e Città", 6-7, 1980; Id., *Uno scrittore senza il suo doppio*, in AA.VV., *Leggere Rodari*, Amministrazione Provinciale di Pavia, Pavia 1981; Id., *Torte in cielo e torte in faccia. Note sul comico in Rodari*, in C. De Luca (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Bergamo 1983; Asor Rosa, *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia*, cit.; C. De Luca, *Gianni Rodari. La gaia scienza della fantasia*, Abramo, Catanzaro 1991; Salviati, *Sgarbi da manuale*, cit.

10. Per quanto riguarda il tono pedagogico-didascalico e il moralismo rodariano cfr. il mio *La Vispa Teresa e gli altri. Come leggere la poesia coi ragazzi*, in R. M. Morani (a cura di), *Parole senza fretta. Riflessioni, esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*, Franco Angeli, Milano 2002.

11. In P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 1995.

12. G. Pontremoli, *Leggi Calvino. Quel che conta è la lingua*, in "École", 30, 2004.

13. Id., *Il prezzemolo Rodari*, cit.

14. Le opere di Calvino sono complessivamente poco presenti nella classifica dei libri più venduti e più prestati fatta da "Liber" dal 2000 al 2006; le *Fiabe italiane* completamente assenti. Tra i titoli presenti: *Marcovaldo*, *Il barone rampante*, *Il visconte dimezzato* e *Il sentiero dei nidi di ragno*.

15. I. Calvino, *Introduzione* a *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino 1956.

16. R. Denti, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Einaudi, Torino 1999.

17. *Ibid*.

18. *Ibid*.

19. Dice Bianca Pitzorno, sottolineando il gradimento di Dahl da parte sia dei bambini che delle bambine: «Fra i titoli più amati di Roald Dahl, *Le*

streghe e *La fabbrica di cioccolato* hanno come protagonista un bambino, *Il G.G.G.* e *Matilde* una bambina. Ma tutti e quattro i romanzi sono letti con lo steso entusiasmo da lettori e lettrici» (B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, Nuova Pratiche Editrice, Parma 1995).

20. A. Faeti, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Bompiani, Milano 1995.

21. E. Zamponi, R. Piumini, *Calicanto. La poesia in gioco*, Einaudi, Torino 1988.

22. In Boero, De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, cit.

23. Nelle classifica delle vendite, ad esempio, per 100 copie di Geronimo Stilton nel 2005-06 vengono vendute 2 copie di *Fiabe siciliane* e solo 1 copia di *Diario di La* di Piumini. Nel 2002 risulta addirittura assente tra i libri più venduti. Per quanto riguarda il prestito, la situazione si presenta diversa. Nel 2005-06 infatti vengono prestate 4 copie de *Avventure del folletto Bambilla*, 3 copie de *Le avventure di Ulisse* e 1 copia di *Rimelandia*, 1 di *Giulietta e Romeo*, 1 di *Mattia e il nonno*, 1 di *Rosaspina*, e 3 copie di *Lo stralisco*, rispetto alle 100 copie di Rowling. Nel 2001 risultano prestate 3 copie e nel 2003 1 copia di *Lo stralisco*.

24. Lodi figura tra gli autori scelti come primi irrinunciabili al 4%; tra gli autori scelti come secondi irrinunciabili al 4%, autori scelti come terzi irrinunciabili all'8%. Tra gli autori più scelti in assoluto è presente per il 5%.

25. In Boero, De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, cit.

26. M. Lodi, *Cipì*, Einaudi, Torino 1995.

27. Dal 2004 al 2006 Lodi non figura tra gli autori più venduti; dal 2000 al 2003 risultano vendute varie copie di *Cipì*. Quanto ai prestiti, dal 2002 al 2006 Lodi non risulta tra gli autori più prestati.

28. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, cit., p. 154.

29. Ivi, p. 151.

30. Bordiglioni risulta tra gli autori più venduti. Ad esempio *Dal diario di una bambina troppo occupata* viene venduto con una certa costanza dal 2000 al 2006.

31. S. Bordiglioni, *Scuola foresta*, Einaudi, Torino 2001.

32. Id., *Un problema è un bel problema*, Einaudi, Torino 2003.

33. Su questo punto cfr. il mio *La Vispa Teresa e gli altri. Come leggere la poesia coi ragazzi*, cit.

34. S. Bordiglioni, G. Bordiglioni, *Ambasciator non porta pena*, Einaudi, Torino 1998.

35. In Boero, De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, cit.

36. *Angeli, lucertole, bambini dappertutto* (1992), *Salto nell'ultramondo* (1994), *Sentieri di conchiglie* (1995), *Lilim del tramonto* (1999).

37. B. Tognolini, *Angeli, lucertole, bambini dappertutto*, Fatatrac, Firenze 1992.

38. Per quanto riguarda Andersen, autore molto amato in Italia, cfr. l'articolo di J. Zipes, *Più ombre che luci sull'opera di Andersen*, in "Il Pepe verde", 29, 2006, nel quale viene evidenziato il ridimensionamento critico e il minor successo di quest'autore all'estero.

39. «Roald Dahl […] conosce con Salani un enorme successo di pubblico: *La fabbrica di cioccolato* (1964), *Gli sporcelli* (1980), *La magica medicina* (1981), *Il GGG* (1982), *Le streghe* (1983), *Matilde* (1988) risultano fra i titoli più letti dai bambini italiani dell'ultimo decennio» (Boero, De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, cit.).

Antonio Faeti afferma che «*Le Streghe* ha fatto ormai irresistibilmente ridere milioni di bambini» (A. Faeti, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Bompiani, Milano 1995); e anche Roberto Denti e Bianca Pitzorno mettono in evidenza il forte gradimento di Dahl da parte di bambini e bambine (Denti, *Lasciamoli leggere*, cit.; Pitzorno, *Storia delle mie storie*, cit.).

40. Denti, *Lasciamoli leggere*, cit.